



**Instrumentation du tuteur distant, par l'intermédiaire  
d'une typologie théorique des habiletés cognitives, afin  
d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant  
singulier d'un niveau A2 de français langue étrangère en  
compréhension écrite au sein d'un dispositif hybride de  
formation**

Agnès Garletti

► **To cite this version:**

Agnès Garletti. Instrumentation du tuteur distant, par l'intermédiaire d'une typologie théorique des habiletés cognitives, afin d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de français langue étrangère en compréhension écrite au sein d'un dispositif hybride de formation. Education. Université du Maine; Università degli studi Roma Tre, 2013. Français. NNT : 2013LEMA3007 . tel-00954893

**HAL Id: tel-00954893**

**<https://theses.hal.science/tel-00954893>**

Submitted on 3 Mar 2014

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# **UNIVERSITÉ DU MAINE**

**ECOLE DOCTORALE COGNITION, EDUCATION, INTERACTIONS (CEI)  
CENTRE DE RECHERCHE EN EDUCATION DE NANTES (CREN)**

# **UNIVERSITÀ ROMA TRE**

**DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade  
de Docteur en Sciences du Langage Spécialité Didactique du  
Français Langue Étrangère  
et en Sciences de l'Education**

**Instrumentation du tuteur distant, par l'intermédiaire  
d'une typologie théorique des habiletés cognitives, afin  
d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant  
singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite  
au sein d'un dispositif hybride de formation**

**Agnès GARLETTI**

**Sous les directions de  
Jean-François BOURDET/Gaetano DOMENICI**

**Thèse de doctorat soutenue le 23 septembre 2013**

## **JURY**

Rapporteurs : **Marinella ROCCA LONGO**, Professeur, Università Roma Tre  
**André TRICOT**, Professeur des Universités, Université Toulouse II

Présidente : **Joëlle ADEN**, Professeur des Universités, Université du Maine

Directeur de Thèse : **Jean-François BOURDET**, Professeur des Universités, Université du Maine

Co-directeur de Thèse : **Gaetano DOMENICI**, Professeur, Università Roma Tre



# REMERCIEMENTS

Je tiens particulièrement à remercier Monsieur Jean-François BOURDET pour ses précieux conseils, son écoute attentive, sa réactivité et sa patience tout au long de la direction de cette recherche.

Je remercie également Monsieur Gaetano DOMENICI qui a su chaleureusement m'apporter son soutien méthodologique et les bases de notre recherche.

Je souhaite vivement remercier Madame Marinella ROCCA LONGO et Monsieur André TRICOT pour avoir accepté la fonction de rapporteur et pour le labeur que cela implique. Mes remerciements se dirigent de même vers Madame Joëlle ADEN qui apporte son expertise dans le cadre de la Présidence du Jury.

Je dois également beaucoup à l'équipe de l'Università Rome Tre dont fait partie Madame Lucia CHIAPPETTA CAJOLA pour son suivi assidu et à l'équipe du Pôle de Ressources Numériques qui m'a formée et aidée au plan informatique tout au long de mon parcours de thèse.

J'émets ma reconnaissance envers les équipes (responsables de centres, coordinateurs, professeurs de FLE) du Centre International d'Etudes Françaises de l'Université Lumière Lyon 2, des Relations Internationales et de l'IUT de l'Université du Maine ainsi qu'aux étudiants qui ont participé à ce projet expérimental de recherche. Parmi les équipes suscitées, je remercie tout particulièrement les trois Tutrices en présentiel/enseignantes pour leur motivation, leur implication et leur gentillesse.

Toute mon amitié va aux personnes qui m'ont soutenue tant sur le plan affectif que sur le plan moral en présentiel ou à distance. J'exprime aussi tout mon attachement à ma famille proche.



# SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b>	10
<b>PREMIÈRE PARTIE : DE LA PERCEPTION AUX REPRÉSENTATIONS EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	20
<b>CHAPITRE 1 - LA PERCEPTION, UN MOYEN D'ACCÈS À LA COMPRÉHENSION D'UNE SITUATION</b>	22
0. Introduction	22
1. Au sein des courants philosophiques, des indices sur le concept de perception	27
2. La psychologie, une science d'où émerge le concept de perception	30
3. "Les théories cognitives de la perception"	34
4. Conclusion	51
<b>CHAPITRE 2 - L'IDENTIFICATION PERCEPTIVE</b>	58
0. Introduction	58
1. Distinction de cinq tâches en étroite relation avec l'identification perceptive	61
2. L'influence des processus attentionnels lors de la tâche d'identification	80
3. Les processus automatiques versus les processus contrôlés ou un continuum entre ces deux types de processus	87
4. Malgré un "système de contrôle cognitif de l'activité" (Camus, 1996, p. 94), de potentielles erreurs de l'attention émanent de notre activité cognitive	97
5. Conclusion	104
<b>CHAPITRE 3 - MODÈLES MENTAUX ET REPRÉSENTATIONS EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	116
0. Introduction	116
1. Les schémas	120
2. Les représentations propositionnelles : de la structure prédicative aux structures d'interprétations complexes	122
3. Les modèles de situation, leurs propriétés	127
4. Les structures conceptuelles	131
5. Le modèle "Landscape" (van den Broek <i>et al.</i> , 1996, 1999)	138
6. La compréhension et la mémoire, l'organisation et les limites des représentations	140
7. Conclusion	144

<b>DEUXIÈME PARTIE : LE TUTEUR DISTANT, UNE FONCTION D'IDENTIFICATION PERCEPTIVO-COGNITIVE AU SEIN D'UN DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION</b>	150
<b>CHAPITRE 4 - DE LA NOTION DE STRATÉGIE DE LECTURE EN FLE À LA NOTION DE TÂCHE ET DE TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DOMAINE COGNITIF</b>	152
0. Introduction	152
1. Le développement de la compréhension écrite en Français Langue Étrangère à un niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)	153
2. L'apport des recherches antérieures sur l'identification de stratégies de lecture en Français Langue Etrangère	159
3. De la notion de tâche aux taxonomies des objectifs pédagogiques domaine cognitif	168
4. Conclusion	183
<b>CHAPITRE 5 - LE TUTEUR DISTANT, UNE FONCTION PERCEPTIVO-COGNITIVE Á INSTRUMENTER</b>	187
0. Introduction	187
1. Le tutorat, l'évolution de ses conceptions en bref selon Depover et Quintin (2011b)	189
2. Le tutorat et les dispositifs hybrides selon Depover et Quintin (2011b)	190
3. Les outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat selon De Lièvre et Temperman (2011)	191
4. Les tâches de langues en communication écrite et les corrections en ligne selon Mangenot (2011)	194
5. Une recherche comparative non exhaustive sur les rôles du tuteur distant: vers une fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant	196
6. Conclusion	214
<b>CHAPITRE 6 - LA SCÉNARISATION ARTISANALE DU DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION CEPACFLEA2</b>	219
0. Introduction	219
1. Le scénario pédagogique du dispositif de formation CEPACFLEA2	220
2. Le scénario de communication du dispositif de formation CEPACFLEA2	222
3. Le scénario d'encadrement du dispositif de formation CEPACFLEA2	224
4. La mise à distance de la formation : comment caractériser le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 par rapport aux approches behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste ?	227
5. Conclusion	233

<b>TROISIÈME PARTIE : DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'INSTRUMENTATION DU TUTEUR DISTANT POUR IDENTIFIER LES STRATÉGIES COGNITIVES DE L'APPRENANT SINGULIER D'UN NIVEAU A2 DE FLE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	236
<b>CHAPITRE 7 - CADRAGE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE</b>	238
1. Cadrage théorique	238
2. Problématique de recherche	245
3. Hypothèses de recherche	245
<b>CHAPITRE 8 - LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE</b>	248
1. L'analyse du corpus des documents-soutiens des diverses macro-tâches sélectionnées notamment selon "Les différents types de textes" de Puren, Bertocchini et Costanzo (1998)	248
2. Présentation des divers outils de recherche qualitative visant à instrumenter le tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive	252
3. De la conception de l'échantillon au recueil des données dans un cadre expérimental au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2	254
<b>CHAPITRE 9 - INSTRUMENTATION DU TUTEUR DISTANT CONCERNANT SA FONCTION D'IDENTIFICATION PERCEPTIVO-COGNITIVE</b>	286
0. Introduction	286
1. Le cadre opératoire de la première hypothèse de recherche	288
2. De la description du document-soutien et de la consigne de la tâche en termes d'habiletés langagières réceptive et productrice à l'inférence d'un verbe d'action évaluatif (Lussier, 1992) pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite à partir de la confrontation des taxonomies de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007)	290
3. De la confrontation des deux taxonomies suscitées pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite définissant un verbe d'action évaluatif (Lussier, 1992) à son association avec un verbe d'action cognitif (Guité, 2007) pour former une habileté cognitive donnée afin d'aboutir à une typologie théorique des habiletés cognitives en compréhension écrite	327
4. De la typologie théorique des habiletés cognitives permettant de nommer les stratégies cognitives relatives à chaque micro-tâche de compréhension écrite à la conception de questionnaires complexes puis simplifiés langagièrément du tuteur distant au sein desquels sont exemplifiées les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR	361
5. Conclusion	379



<b>CHAPITRE 10 - VERS UNE IDENTIFICATION DES STRATÉGIES COGNITIVES DE L'APPRENANT SINGULIER D'UN NIVEAU A2 DE FLE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	381
0. Introduction	381
1. Le cadre opératoire de la deuxième hypothèse de recherche	381
2. Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s) par l'apprenant	382
3. Dénomination des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en termes d'habiletés cognitives	400
4. Conclusion	421
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b>	424
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	436
<b>INDEX DES NOTIONS PRINCIPALES</b>	448
<b>INDEX DES AUTEURS CITÉS</b>	452
<b>RESUMÉ DE LA THÈSE EN ITALIEN</b>	457
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	470
<b>TABLE DES ANNEXES</b>	478



---

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

---



# INTRODUCTION GÉNÉRALE

---

Avant d'aborder plus précisément la problématique, les hypothèses de recherche et de décliner les diverses parties et chapitres qui mèneront à leur développement, il apparaît important de faire un point sur les domaines essentiels des sciences cognitives dont certains éléments éclaireront la problématique de recherche.

Globalement, les sciences cognitives ont pour finalités : les modalités d'acquisition, par un système naturel ou artificiel, des informations sur l'environnement ; les modalités de représentation et de transformation de ces informations en connaissances ; et enfin, les modalités d'utilisation de ces connaissances, par le système, en vue du développement de son attention et de ses conduites (Lemaire, 1999, p. 13). Les sciences cognitives comprennent les principaux objets suivants : la psychologie cognitive, l'intelligence artificielle (IA), la linguistique, les neurosciences et la philosophie.

La philosophie a beaucoup influencé la psychologie avec laquelle elle possédait un objet d'étude identique : "la connaissance de l'esprit et de l'activité humaine" (Godefroid, 2008, p. 39). En effet, ce sont les sciences cognitives qui s'appuient sur des questions philosophiques que se posaient nos ancêtres et dont les objets reposent sur :

l'esprit humain, son organisation, sa nature, les relations qu'il entretient avec l'organisme (le cerveau), avec autrui et avec le monde (Dupuy, 1999, p. 91)

La philosophie possède en son sein divers domaines disciplinaires dont la philosophie analytique qui, parmi ses branches, comprend la philosophie "cognitive" encore appelée "philosophie de l'esprit" (*philosophy of mind*). La philosophie analytique est une philosophie du langage à présent dominée par la philosophie cognitive ou psychologie philosophique. Avec l'évolution de la philosophie du langage qui passe, par étapes, de la grammaire générative de Chomsky (cité par Dupuy, 1999) faisant appel aux capacités cognitives du sujet de type combinatoire à la pragmatique de Grice (cité par Dupuy, 1999) impliquant des capacités cognitives de type inférentiel des interlocuteurs, l'objectif a toujours été d'apprécier la nature et les caractéristiques du langage et de la communication verbale. Ainsi, la philosophie cognitive n'est pas tellement éloignée de la philosophie analytique en ce qu'elle

octroie une priorité au langage (Dupuy, 1999, pp. 92-94). Or, la philosophie du langage est fortement liée à la notion de représentation, notion sur laquelle repose également la philosophie cognitive qui considère l'intentionnalité des états mentaux. En effet, pour la philosophie cognitive :

un « état mental » représente quelque chose dans la mesure où il a un contenu, et ce contenu porte sur le monde. La philosophie cognitive a recours à un terme technique pour désigner cette capacité représentative des états mentaux : ils sont dits « intentionnels ». L'intentionnalité des états mentaux, dit-on encore en anglais, c'est leur *aboutness* : le fait qu'ils sont à *propos de* certains objets. Ces objets sont hétérogènes aux états mentaux, ce sont des choses en soi (ou des propriétés de ces choses, ou encore des relations entre plusieurs d'entre elles) (Dupuy, 1999, p. 97).

Ainsi, la philosophie cognitive assimile l'objet de la représentation à la chose en soi et non pas à son contenu. La chose en soi est en effet absente du contenu de la représentation. L'intentionnalité des états mentaux est donc linguistique. A cela Dupuy ajoute, que les phrases de la langue utilisée :

pour attribuer à autrui des états mentaux doués de contenu [...] possèdent la propriété d'être intensionnelles (Dupuy, 1999, p. 98).

Mais, un obstacle surgit en ce que les philosophes de l'esprit analysent le fait que l'intentionnalité des états mentaux repose sur la linguistique par les lois de la physique tout en conservant une relation de causalité entre les contenus des états mentaux et l'explication de nos conduites. Or, selon Engel (1992 ; 1994) repris par Dupuy (1999), la philosophie de l'esprit devient ainsi "une théorie matérialiste de l'esprit" ce qui induit l'élimination de l'explication naturaliste des concepts mentaux (ce qui revient à éviter les croyances, les désirs, les sensations, etc.) au profit d'une explication physicaliste de ces concepts mentaux (Dupuy, 1999, pp. 99-101).

Quant aux neurosciences, ce sont les sciences du cerveau au sens biologique. Elles se composent notamment de trois perspectives distinctes : la neuropsychologie, la neuroanatomie et la neurophysiologie. La neurophysiologie a notamment pour objet d'enregistrer des groupes de neurones et de mesurer l'activité électrique du cerveau au moyen

d'électrodes afin de prélever des informations sur les fonctions du système nerveux (Lemaire, 1999, p. 16). Pour ce faire, elle utilise les techniques de l'électrophysiologie telles que

l'électroencéphalographie<sup>1</sup> (EEG) et la magnéto-encéphalographie<sup>2</sup> (MEG). Bien que ces deux méthodes aient abouties à une foison de données sur la chronométrie des opérations mentales, les enregistrements opérés apparaissent dans leur globalité ce qui permet de "localiser les événements observés" (Houdé, Mazoyer & Tzourio-Mazoyer, 2010, p. 16). La neuroanatomie est l'étude micro et macroscopique de la structure du système nerveux. Elle utilise diverses techniques telles que l'Imagerie par résonance magnétique<sup>3</sup> (IRM) qui a remplacé la Tomographie par Émission de Position<sup>4</sup> (TEP) à la fin des années 1990, elle-même ayant connu une révolution grâce à l'introduction de l'Imagerie par résonance magnétique fonctionnelle<sup>5</sup> (IRMf) dans les années 1990, en vue d'observer le cerveau lors de la réalisation d'une tâche cognitive par le sujet. S'agissant de la méthode TEP, il est à noter qu'elle possède un avantage crucial et unique au niveau interactionnel en neuro-imagerie cognitive puisqu':

elle reste la seule [technique] qui permette d'aborder chez l'Homme l'étude des relations entre la cognition et la transmission neurochimique (Mazoyer, 2010, p. 258).

---

<sup>1</sup> Suite à la réalisation d'une tâche cognitive, le cerveau du sujet produit des ondes électromagnétiques qui représentent l'activité électrique des neurones. Elles sont enregistrées de manière traumatique à la surface de la tête du sujet grâce aux techniques EEG (enregistrement du signal électrique) et MEG (enregistrement du signal magnétique). La méthode de l'EEG s'applique sur l'organisme humain depuis les années 1930 alors que celle de la MEG dut notamment attendre l'usage de l'informatique pour assurer, à partir des années 1980, des mesures telles que celles suscitées. Or, l'avènement de l'informatique permet à ces deux techniques leur utilisation en imagerie cérébrale (Joliot, 2010, p. 283).

<sup>2</sup> *Idem.*

<sup>3</sup> L'IRM est conçue dans les années 1970 par Paul Lauterbur (1929-2007), un chimiste américain de l'Université d'Urbana. Cette technique est destinée à l'acquisition d'images numériques en trois dimensions du cortex, de la substance blanche, du liquide céphalo-rachidien et des noyaux gris centraux. Ces images numériques sont d'une précision submillimétrique (Mazoyer, 2010, p. 207).

<sup>4</sup> La TEP est une technique d'imagerie qui, grâce à une injection d'éléments radioactifs émetteurs de positions et à un système de traitement informatique, permet de se représenter les données (notamment les diverses molécules situées dans une des régions du cerveau humain) par l'intermédiaire d'images à trois dimensions. C'est ainsi qu'il est possible d'identifier la concentration locale une fois les molécules injectées et de s'informer sur les variations temporelles afin d'étudier de manière locale la valeur des caractéristiques physiologiques étroitement liées à l'activité cérébrale (Mazoyer, 2010, p. 257).

<sup>5</sup> L'IRMf naît dans les années 1990 des travaux de l'équipe de Bruce Robert Rosen (Rosen est professeur de radiologie et de Sciences de la Santé et de la Technologie) au sein du *Massachusetts General Hospital* de Boston. Cette technique permet d'aboutir à des images fonctionnelles du cerveau humain sans aucune injection de produits radioactifs. Ces images fonctionnelles sont d'une précision de quelques millimètres obtenues en quelques secondes (Mazoyer, 2010, pp. 207-208).

S'agissant de la neuropsychologie, elle utilise les méthodes de la neurophysiologie et de la neuroanatomie pour identifier les parties du cerveau qui contrôlent les fonctions psychologiques (Lemaire, 1999, p. 17). Pour confirmer ces propos d'interactions entre ces trois perspectives, Claverie (2005) affirme que :

[...] la neurophysiologie offre un ensemble de modèles du fonctionnement global du système nerveux et du cerveau, en rapport avec le fonctionnement normal et ses dysfonctionnements physiopathologiques (abordés par la neuropsychologie), ses troubles psychopathologiques (psychiatrie biologique), ou les comportements et pensée de l'homme sain (psychophysiologie) (Claverie, 2005, pp. 17-18).

Concernant la linguistique, cette discipline vise à décrire les langues naturelles au niveau spatiotemporel. Au niveau de l'espace, le linguiste décrit non seulement une langue singulière mais aussi les variétés de langues parlées dans un cadre mondial. Au niveau du temps, le linguiste décrit les évolutions dans la formation de ces langues naturelles (Moeschler & Auchelin, 2000, p. 11). Moeschler et Auchelin (2000) distinguent, parmi les divers domaines disciplinaires de la linguistique, ceux qui relèvent de la forme à savoir la phonologie<sup>6</sup>, la morphologie<sup>7</sup> et la syntaxe<sup>8</sup> et ceux qui ont trait au sens tels que la sémantique<sup>9</sup> et la pragmatique<sup>10</sup> (Moeschler & Auchelin, 2000, p. 7).

Le choix effectué, dans le cadre de ce mémoire de thèse, porte sur le fonctionnement de la pragmatique dans le cas précis de la compétence de communication de compréhension écrite et ce, en interaction avec le contexte de documents authentiques ou semi-authentiques.

---

<sup>6</sup> "La phonologie étudie le système phonologique des langues, ainsi que les différentes combinaisons de phonèmes intervenant dans les différentes unités de la langue (mots, syntagmes, phrases)" (Moeschler & Auchelin, 2000, p. 7). Pour compléter cette définition de la phonologie, il est à noter que c'est Nicolas Sergueievitch Troubetzkoy (1890-1939), un linguiste russe, qui distingue en 1939 la phonologie de la phonétique. En effet, si la phonétique fait l'étude des sons tels des objets physiques, la phonologie quant à elle repose sur les phonèmes c'est-à-dire des sons qui possèdent une valeur distinctive dans une langue (Maingueneau, 1996, p. 39).

<sup>7</sup> La morphologie repose sur la structure des mots (Maingueneau, 1996, p. 26) à savoir sur "la structure formelle des unités significatives de la langue unités lexicales et grammaticales que sont les mots) ainsi que [sur] les règles formelles liées à l'occurrence des formes des mots dans la phrase" (Moeschler & Auchelin, 2000, p. 7).

<sup>8</sup> La syntaxe recouvre "les relations des mots à l'intérieur de groupes et de ces groupes à l'intérieur des phrases" (Maingueneau, 1996, p. 27). Ainsi, la morphologie semble indissociable de la syntaxe.

<sup>9</sup> "La sémantique étudie la signification des mots, des groupes de mots et des phrases, indépendamment des informations fournies par la situation ou le contexte extralinguistique" (Moeschler & Auchelin, 2000, p. 7). De fait, elle prend en considération, non seulement une sémantique lexicale, mais aussi les relations entre les unités lexicales et est ainsi étroitement liée à la syntaxe (Maingueneau, 1996, pp. 28-29).

<sup>10</sup> "La pragmatique [...] étudie l'usage qui est fait de la langue dans le discours et la communication, et vise à décrire l'interaction entre les connaissances fournies par les différentes unités linguistiques, et les connaissances extralinguistiques (ou contextuelles) nécessaires pour comprendre les phrases énoncées" (Moeschler & Auchelin, 2000, p. 7).



Ainsi, à la manière du psycholinguiste, il s'agit de comprendre comment le discours écrit, celui de la compétence communicative de compréhension écrite, est perçu, identifié par un tuteur distant à travers des micro-tâches réalisées par un apprenant singulier de Français Langue Étrangère. Ainsi, la tâche de ce mémoire s'inspire fortement de l'un des axes du linguiste que propose Lemaire (1999) :

L'objectif principal des linguistes qui se rattachent aux sciences cognitives est de comprendre comment les connaissances linguistiques sont représentées dans l'esprit, comment elles sont acquises, perçues et utilisées et comment elles sont reliées aux autres représentations mentales et aux autres aspects de la cognition (Lemaire, 1999, p. 18).

Concernant la psychologie cognitive, bien qu'elle fasse partie du champ disciplinaire de la psychologie, elle étudie la "cognition" donc l'"intelligence", la "pensée". C'est ainsi, qu'il s'agit de lister, de décrire de manière précise les opérations mentales élémentaires ou les processus mis en œuvre par le sujet lors de la réalisation d'une tâche cognitive. Mieux encore, il s'agit d'identifier les mécanismes par le biais desquels le sujet pense c'est-à-dire qu'il est non seulement important de décrire mais aussi d'expliquer selon deux types de contraintes les mécanismes cognitifs. En premier lieu, les "contraintes structurales" sont celles relatives à une "architecture cognitive" basée sur l'organisation des divers composants du système cognitif et le fonctionnement des processus de ces composants. En second lieu, les "contraintes fonctionnelles" portent sur les spécificités des processus cognitifs et des représentations mentales. L'ambition des travaux des psychologues cognitivistes est d'accomplir un catalogue caractérisé des processus mentaux tant généraux<sup>11</sup> que spécifiques<sup>12</sup> au sein de la cognition humaine (Lemaire, 1999, pp. 14-15).

A propos de l'intelligence artificielle, ce courant a pour fondateur McCarthy<sup>13</sup> (cité par Bertrand & Garnier, 2005), qui en 1956 organise une réunion sur cette thématique au collège de Dartmouth. L'objectif de McCarthy est de simuler l'activité intellectuelle<sup>14</sup> de l'organisme par l'intermédiaire de machines intelligentes.

---

<sup>11</sup> Les processus mentaux généraux sont en fonction dans une ample variété de tâches cognitives.

<sup>12</sup> Les processus mentaux spécifiques sont en fonction uniquement au sein d'un petit groupe de tâches cognitives.

<sup>13</sup> John McCarthy (1927-2011) est un mathématicien qui base ses travaux relatifs à l'intelligence artificielle sur la logique symbolique. Il fonde avec Marvin Minsky (né en 1927) un scientifique, dont les travaux portent sur les sciences cognitives et l'intelligence artificielle, un Groupe d'intelligence artificielle au sein du *Massachusetts Institute of Technology* (MIT).

<sup>14</sup> L'activité intellectuelle de l'organisme comprend pour McCarthy les "processus de traitement de l'information symbolique, de raisonnement et d'acquisition des connaissances" (Bertrand & Garnier, 2005, p. 41).

Ce chercheur s'inspire de la machine de Turing<sup>15</sup> (1936) pour définir l'intelligence artificielle comme la réalisation d'opérations mathématiques ou logiques sur des symboles (Bertrand & Garnier, 2005, p. 41). Contrairement à cette approche, des chercheurs mêlent diverses disciplines pour reproduire, à l'aide de composants électriques, le réseau de neurones de l'organisme humain. Partant du neurone pour comprendre le système cognitif (approche *bottom-up*), ce courant connexionniste effectue une comparaison entre l'homme et la machine :

l'intelligence émerge spontanément des interactions entre neurones (processus automatique) et d'un traitement stratégique et symbolique de l'information (computationnalisme) (Bertrand & Garnier, 2005, p. 42).

Ainsi, la tâche du chercheur en intelligence artificielle est de concevoir des programmes dont il peut, en cas d'échec, modifier les procédures de manipulation des informations, ce qui n'est pas le cas du psychologue cognitiviste. Cependant, les psychologues cognitivistes s'inspirent des modèles (c'est-à-dire de la création d'une représentation) en Intelligence artificielle pour tenter de décrire et d'expliquer à leur tour la cognition de l'organisme humain grâce à leurs propres modélisations. Ainsi, d'une manière interdisciplinaire, les chercheurs en Intelligence artificielle et en psychologie cognitive cherchent à :

[...] savoir comment un système de traitement de l'information parvient à accomplir des tâches cognitives de niveaux de complexité différents [...].

[...] déterminer le type de représentations (leurs structures, leurs organisations, leurs formats) manipulées par le système pour accomplir une tâche.

[...] savoir comment est acquise l'information et comment l'utilisation de cette information est contrôlée par le système ou un agent externe (Lemaire, 1999, p. 15).

---

<sup>15</sup> Alan Mathison Turing (1912-1954) est un mathématicien, cryptologue et informaticien britannique. Selon le *Dictionnaire des sciences cognitives* (2002), c'est en 1937 que Turing, lors de la publication d'un article scientifique relatif aux "nombres calculables", expose la machine de Turing afin d'affiner le concept des algorithmes qui lui servent au calcul de fonctions sur les nombres. C'est ainsi qu'il différencie l'algorithme, comme un niveau de langage abstrait via lequel il est possible de réaliser "les opérations algébriques, les comparaisons, les tests et les boucles finies ou infinies", d'un autre niveau, celui d'un ordinateur numérique doté "d'une unité de stockage (mémoire), d'une unité d'exécution et d'une unité de contrôle (entrées-sorties)". Enfin, ce qui est remarquable chez Turing est qu'il imagine qu'une structure du deuxième niveau peut exécuter un algorithme (Sabah & Popescu, 2002, pp. 295-296).

Ainsi, ce mémoire de recherche est issu d'un projet pluridisciplinaire qui a trait aux sciences cognitives et plus particulièrement à deux de ses domaines disciplinaires : la psychologie cognitive et la linguistique. Partant du constat de Villiot-Leclercq et Dessus (2009, pp. 45-52) qu'au sein des environnements universitaires d'enseignement et d'apprentissage à distance, le tuteur didactico-évaluatif, dans son activité de perception, a des difficultés à détecter les stratégies cognitives à l'origine d'un blocage, nous agissons dans le sens d'une instrumentation du tuteur distant afin que celui-ci puisse identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE et ce, afin de prendre des informations spécifiques sur le sujet-apprenant.

Pour ce faire, dans une première partie, nous traitons de façon théorique du concept de perception comme moyen d'accès à la compréhension d'une situation et plus précisément sa fonction d'identification perceptive avant d'exposer certains modèles mentaux permettant l'accès à la notion de représentation en compréhension écrite.

La deuxième partie cherche à faire émerger une fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant au sein d'un dispositif hybride de formation en passant par l'explicitation des notions de stratégie de lecture en Français Langue Étrangère (FLE), de tâche et de taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif.

La troisième partie expose la méthodologie de la recherche qualitative visant à l'instrumentation du tuteur distant pour identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite.

La finalité, dans le cadre de cette recherche, est d'instrumenter le tuteur distant pour que cet acteur, d'une formation hybride sur la plateforme UMTICE, puisse identifier les stratégies cognitives en compréhension écrite de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE du Centre International d'Études Françaises de l'Université Lumière Lyon 2 en vue ultérieurement de construire des typologies pragmatiques d'habiletés cognitives réellement utilisées par l'apprenant singulier.



---

PREMIÈRE PARTIE :

DE LA PERCEPTION AUX  
REPRÉSENTATIONS EN  
COMPRÉHENSION ÉCRITE

---



# CHAPITRE 1 : LA PERCEPTION, UN MOYEN D'ACCÈS À LA COMPRÉHENSION D'UNE SITUATION

---

## 0. Introduction

Certaines définitions sélectives de la notion de perception permettent d'entrer dans le concept et de l'affiner avant d'annoncer la distinction entre des termes proches dans le langage courant à savoir la sensation et la perception.

Pour Bonnet (2003) :

La *perception* désigne l'ensemble des mécanismes et des processus par lesquels l'organisme prend connaissance du monde et de son environnement sur la base des informations élaborées par ses sens (Bonnet, 2003, p. 3).

Pour Bagot (1999) :

La perception désigne l'ensemble des procédures qui nous permettent de prendre connaissance du monde environnant et de construire nos propres représentations mentales de ce monde (Bagot, 1999, p. 5).

Pour Nicolas *et al.* (2003) :

la perception doit être envisagée comme une construction mentale résultant d'une interaction entre l'individu et son milieu. Le caractère créatif des processus perceptifs est évident dans certaines situations où les informations issues de l'environnement peuvent produire différentes interprétations. Celle qui est retenue correspond généralement à l'interprétation la plus plausible en fonction des connaissances du sujet et/ou du but de l'action à mener (Nicolas *et al.*, 2003, p. 13).

Dans la première définition, Bonnet (2003) utilise le terme "organisme". Or, l'organisme est considéré comme un système de traitement qui transforme l'information sur le monde et l'information en mémoire en des représentations mentales et/ou des actions (Rui, 2000, p. 11). Des processus et des mécanismes de type modulaire au sens de Fodor (cité par Bonnet, 2003) permettent le traitement (codage, décodage, interprétation pour en reconstituer le message) des informations (Bonnet, 2003, pp. 3-4). Ces informations sont non seulement d'origine sensorielle mais dépendent aussi de l'interprétation que nous en faisons par l'intermédiaire de nos connaissances antérieures, de nos attentes et de nos motivations (Bonnet, 2003, p. 3).

Dans la deuxième définition, il semble que le terme procédures revêt à la fois les processus et mécanismes usités par Bonnet (2003). La notion de construction des représentations mentales clairement citée considère ici l'individu comme "actif" au moment d'une "tâche perceptive". Bagot (1999) parle d'ailleurs d'"activités perceptives" ou encore de "constructions perceptives" (Bagot, 1999, p. 5).

La troisième définition conforte celle de Bagot (1999) en positionnant l'individu comme acteur de la construction mentale en interaction avec le monde environnant et ce par l'intermédiaire de ses interprétations. A cela, l'auteur ajoute une prise de décision, un jugement par l'individu qui va conserver l'interprétation la plus vraisemblable tout en considérant ses connaissances antérieures et/ou l'objectif de l'action à atteindre.

Ainsi, la boucle est bouclée, une définition creuse l'autre. Elles semblent donc se superposer et se compléter mutuellement.

Ces définitions mènent tout naturellement vers la distinction entre la notion de sensation (plus ou moins ouvertement posée) et la notion de perception.

Bagot (1999) distingue les deux concepts de la manière suivante :

La sensation est un événement psychique élémentaire résultant d'une modification de l'environnement (Bagot, 1999, p. 14).

Elle [la perception] est le résultat d'une interprétation des informations sensorielles. Elle nécessite l'intégration de plusieurs sensations sur lesquelles l'individu effectue un choix, prend une décision, en fonction de ses connaissances antérieures, de ses attentes ou expectations [...], de ses motivations cognitives et affectives, des



coûts et des gains éventuels liés à sa décision perceptive (Bagot, 1999, pp. 14-15).

Ainsi, il semble que la perception demande un traitement de l'information plus complexe que celui de la sensation. En effet, la sensation suppose que le système nerveux central traite à minima les informations provoquées par le stimulus d'un organe sensoriel. La sensation apparaît donc comme spécifique d'une modalité sensorielle (Bagot, 1999, p. 14). A contrario, la perception ne fait pas toujours suite à un stimulus ; elle fait aussi l'objet de constructions perceptives déterminées par un sujet actif (Bagot, 1999, p. 15). En outre, Bagot (1999) présente une classification des sensations en quatre catégories à savoir : les sensations spécifiques éminemment connues (vision, audition, équilibration, olfaction et gustation) ; les sensations somesthésiques dont le lecteur pourra trouver le détail dans l'ouvrage *Information, sensation et perception* (Bagot, 1999, p. 15) ; la perception de l'espace incluant des informations tirées de divers systèmes sensoriels et enfin la perception du temps dénuée de toutes références à un système sensoriel spécifique (Bagot, 1999, pp. 15-16).

Après avoir affiné le concept de perception et avoir distingué ce qui relève de la sensation et de la perception, il s'agit de présenter l'évolution historique sélective qui mène la perception vers la compréhension d'une situation.

Pour ce faire, dans un premier temps, un exposé portant sur les courants philosophiques remontant à Platon (cité par Godefroid, 2008), Aristote (cité par Godefroid, 2008) se poursuit par un débat initié par Descartes (cité par Godefroid, 2008) se centrant sur le monde des idées innées instituées par la raison. Les diverses discussions aboutiront au courant philosophique de la phénoménologie en froid avec le psychologisme. On évoque alors la notion de représentations et en leur sein certaines fonctions comme la perception, la mémoire, l'attention et les sentiments. Puis, de la démarche existentielle à la philosophie existentielle on évoque le concept de présence au déni de celui de la conscience. C'est au sein des courants philosophiques que naissent les premiers indices sur le concept de perception.

Dans un deuxième temps, la psychologie devient une discipline scientifique. De là, découle une série de courants philosophiques dont le structuralisme, l'empirisme et l'associationnisme qui, utilisant la méthode de l'introspection, voit la perception comme une addition de sensations élémentaires organisées acquises par l'expérience et l'apprentissage. Puis, vient l'ère du behaviorisme qui cherche au sein de son système S-R (Stimulus-Réponse)

à décrire et à mesurer stimulations et réponses afin d'étudier les conduites élémentaires en vue d'atteindre les plus complexes. Jaillissent alors des observations des descripteurs physiques des stimuli visuels simples. Contrairement aux courants précédemment évoqués, la psychologie gestaltiste pose des principes notamment ceux selon lesquels la perception est structurée comme un tout, tout perçu antérieurement aux parties et qui ne peut se réduire à la somme des parties. Aux principes s'ajoute une série de lois d'organisation qui décrivent la perception telle que conditionnée par la stimulation rétinienne, lois d'organisation à la base d'études dans une perspective cognitiviste.

Dans un troisième temps, une sélection de quatre théories cognitives de la perception permet d'avancer plus précisément vers l'objectif visé. Les théories écologiques sont initiées par Gibson (1979) (cité par Bertrand & Garnier, 2005) qui invoque cinq concepts prégnants dont celui de l'"affordance" qui institue que la signification des informations sur l'objet que l'on perçoit se situe dans un environnement potentiel d'usage directement perceptible. De plus, contrairement au constructivisme, il n'y a pas de processus cognitifs intermédiaires entre l'objet et sa perception. La perception est donc directe et globale. Puis, à un exposé des critiques du structuralisme piagétien envers la psychologie de la forme font suite quelques reproches envers ce structuralisme considérant les conduites comme imputables à un système cognitif unique, théorie à l'opposé de la "thèse de la modularité" de l'esprit promue par Fodor (1983). Dès lors, dans la continuité de l'approche structuraliste piagétienne naît un courant constructiviste moderne. Chaque auteur pose sa pierre à l'édifice : Hochberg (1970) (cité par Bagot, 1999) émet l'idée que c'est par l'intégration des détails perçus d'une scène que l'organisme construit une "carte mentale" ou encore une "représentation mentale" de la scène et des objets observés ; Bruner et Postman (1947) (cités par Streri, 2011) indiquent que la perception ne résulte pas seulement du contenu de la signification sensorielle mais aussi d'autres facteurs tels que les expériences antérieures, "les émotions, la motivation et les valeurs sociales". Bruner (cité par Streri, 2011), dans sa théorie (1957-1958) va plus loin en énonçant que la perception est "catégorielle, inférentielle et prédictive". Deux autres auteurs ajoutent des précisions quant à la notion de perception : Sperling (1960) (cité par Cadet, 1998) conclut à l'existence d'une zone intermédiaire entre la perception et la non perception ; Neisser (1967) (cité par Cadet, 1998) introduit une "mémoire iconique" dont les éléments informationnels élaborent la perception qui peut être plus ou moins facilitée par la plus ou moins importante longueur de la distance entre chaque stimulus. S'ensuit une définition de Bagot (1999) sur le constructivisme qui induit que la perception résulte d'une activité constructive de l'individu à partir de ses observations actives du stimulus. Contrairement aux constructivistes, Fodor (1983) postule en faveur de la modularité de l'esprit. Pour ce faire, il

révisé la psychologie des facultés en s'appuyant de façon critique sur Gall (cité par Fodor, 1986) qui oppose au concept de faculté horizontale celui de faculté verticale. De là, Fodor (1986) impose sa conception de la modularité des systèmes cognitifs dont les processus psychologiques sont classés en trois catégories fonctionnelles : les transducteurs, les systèmes périphériques et les systèmes centraux. A partir de ces trois catégories, l'auteur donne une définition précise du fonctionnement du système de perception. Il classe même les processus du langage dans la même catégorie fonctionnelle que les processus perceptuels. Concernant les systèmes centraux, ils permettent la "fixation de la croyance" et donc d'émettre notre jugement en fonction des informations transmises. Puis, Fodor (1986) énumère un certain nombre d'arguments en faveur de la modularité des systèmes périphériques. Enfin, en comparant les propriétés de processus psychologiques indépendants des mécanismes modulaires aux systèmes modulaires, Fodor (1986) aboutit à des catégories coextensives de processus cognitifs. Pour conclure, Fodor (1986) insinue que tant les systèmes périphériques que les systèmes centraux ne peuvent accomplir toutes les tâches d'où les "limitations innées de nos capacités mentales". Face à cette impuissance à traiter de la psychologie de la pensée, l'auteur s'en remet à l'intelligence artificielle. Or la terminologie (1956) de la perception et des activités de la pensée vient de la théorie de l'information. C'est ainsi que dans le cadre de la résolution de problèmes, l'accès à la compréhension de l'identification des processus internes est rendu possible par la comparaison entre les procédures du sujet et celles d'un système de traitement de l'information. Le processus de perception ainsi que le processus de l'action sont donc traités à partir d'une représentation interne non seulement de l'environnement mais aussi de certains objets. Ce traitement est donc dit computationnel et la perception est un processus indirect. Les cognitivistes européens modulent ce point de vue américain en affirmant que le contenu des représentations provient d'un ensemble de calculs internes, calculs internes semblables à ceux d'un ordinateur. Quant au cognitivisme structural proche de la "thèse modulariste" de Fodor (1986), il se rapproche du cognitivisme computationnel en conférant à chaque module une "représentation calculable". L'aboutissement des débats se présente sous la forme d'une modélisation de l'esprit du sujet devenant un "système de traitement de l'information" (STI). Dans le même temps Newell et Simon (cités par Weil-Barais, 2011) modélisent les connaissances et les processus mentaux du joueur d'échecs au sein d'un programme informatique en utilisant les méthodologies de l'observation, de l'entretien et de la verbalisation. Ainsi, le système de traitement de l'information (STI) ressemble à un système de traitement de symboles. Il apparaît que les systèmes de l'intelligence artificielle n'ont de pertinence que dans le cadre restrictif de certaines tâches, l'intelligence humaine reposant plutôt sur des méthodes heuristiques d'où

l'intérêt de l'approche computationnelle envers la pensée heuristique. De plus le langage de la pensée de nature propositionnelle convient bien aux langages informatiques. Or, l'intelligence humaine codée sous forme d'images mentales impose au cognitivisme computationnel de considérer les représentations mentales du sujet. Mais avant d'en arriver à ce concept, il s'agit d'exposer les prémices philosophiques de la notion de perception.

## **1. Au sein des courants philosophiques, des indices sur le concept de perception**

D'un point de vue historique, la philosophie selon Platon (-428 – -348) (cité par Godefroid, 2008) part du principe que la réalité s'immerge dans le "monde des idées", idées qui en tant que "formes immuables" sont acquises par l'intermédiaire d'"actes de connaissance" provenant de la raison. La raison, au sein même de notre âme et initiée par nos sens, mène vers une "réalité parfaite" (Godefroid, 2008, p. 39). A contrario, Aristote (-384 – -322) (cité par Godefroid 2008) affirme que la "forme" des êtres correspond à l'observation fine des caractéristiques spécifiques à chaque être selon l'application d'un principe d'organisation logique de la nature. Les idées émergent, au cours de l'existence, par la combinaison entre eux des sens impulsée par le raisonnement (Godefroid, 2008, p. 39). Ce courant philosophique donnera naissance à la scolastique qui règne sous l'emprise du théologien et philosophe italien Thomas d'Aquin (1228 – 1274) (cité par Godefroid, 2008) et qui institue que l'origine de la connaissance se trouve au sein même de la réalité et que l'objet du philosophe est de situer de manière hiérarchisée, chaque chose, chaque être dans le monde créé par Dieu (Godefroid, 2008, p. 40).

Divers philosophes dont Descartes (cité par Godefroid, 2008), le premier, prônent une rupture avec la scolastique. C'est ainsi que naît le courant rationaliste. Descartes considère d'un côté, le corps de l'être humain dans son fonctionnement mécanique et d'un autre côté, l'âme de l'être humain au sein de laquelle la réalité apparaît comme non palpable et vecteur d'idées innées. Pour préciser cette pensée, Godefroid (2008) affirme que :

Descartes distingue tout d'abord la réalité matérielle (*res extensa*), accessible par la méthode scientifique, de la réalité pensante (*res cogitans*), immatérielle et inaccessible, qui est le siège d'idées innées existant de toute éternité (Godefroid, 2008, p. 40).

Or, Descartes (cité par Godefroid, 2008) accorde la primauté à l'âme sur le corps. Cependant, il pose certains principes visant l'atteinte de la connaissance : la méthode de l'intuition portant sur des éléments simples permet d'aboutir, après déduction, aux éléments plus complexes s'il y a vérification postérieure à chaque étape. En effet, le corps ou matérialité perçu(e) par nos sens nécessite des doutes dans la démarche de Descartes (cité par Godefroid, 2008) alors que ce sont par les idées, initiées par la raison, que l'être humain va vers la vérité (Godefroid, 2008, p. 41). Leibniz (1646 - 1716) (cité par Godefroid, 2008), un philosophe allemand, va bien au-delà de la théorie des idées innées proposée par Descartes (cité par Godefroid, 2008). Il instaure sa théorie de l'"innéisme virtuel" en ce que les idées se situant dans notre esprit seraient décrites par des opérations logiques évocatrices d'un calcul sur des signes<sup>16</sup>. Dès lors, l'esprit prévaut sur les sens au sein même de la formation des connaissances (Godefroid, 2008, p. 41). Contrairement à Descartes, Spinoza (1632 - 1677) (cité par Godefroid, 2008), un philosophe hollandais, défend l'unique réalité<sup>17</sup> qu'est la Nature (ou encore Dieu) qui comprend en son sein l'être humain et la société. Il tire de cette réalité trois types de connaissances qui se rapportent notamment à la notion de perception : les perceptions immédiates et opinions communes empreintes de doute et de passions ; le résultat de la raison doté d'objectivité et d'absence de passion à travers lequel nous accédons à la compréhension du monde ; la perception globale et intuitive qui permet par les méandres de l'intellect d'asseoir une liberté vraie (Godefroid, 2008, pp. 41-42). Or, Kant (1724 - 1804) (cité par Godefroid, 2008), un philosophe allemand, affirme que les perceptions reposent sur les "formes innées de la pensée" à savoir : "le temps linéaire", "l'espace à trois dimensions" et "la causalité". En outre, la réalité est fondée sur la représentation<sup>18</sup> des choses en s'appuyant sur l'expérience et la conscience du sujet, elles mêmes liées par les caractéristiques de la raison de l'être humain. Ainsi la connaissance du réel est atteinte par l'intermédiaire de nos qualités mentales (Godefroid, 2008, p. 42). Selon Brentano (1838 - 1917) (cité par Dupuy, 1999), philosophe et psychologue allemand, et ce, dans le cadre de la psychologie philosophique, l'ensemble des "phénomènes psychiques" a pour caractéristique l'"inexistence intentionnelle" ou mentale d'un objet (1874) c'est-à-dire que l'objet se situe bien à l'intérieur de l'esprit : on parle d'"objectivité immanente" contrairement à l'objet réel qui se situe quant à lui en dehors de l'esprit (Dupuy, 1999, pp. 102-103). De plus, Brentano (cité par Dupuy, 1999) accompagne les "phénomènes psychiques" par des "phénomènes physiques" qui, quant à eux, sont des "objets de la présentation", c'est-à-dire qu'ils constituent le contenu de

<sup>16</sup> Leibniz serait le précurseur de la "logique symbolique".

<sup>17</sup> Spinoza a une vision moniste de la réalité tandis que celle de Descartes est dualiste dans la mesure où l'être est "autonome et distinct du reste de l'univers, doté d'une âme qui le rattache à Dieu" (Godefroid, 2008, p. 42).

<sup>18</sup> Kant pense que les phénomènes sont des représentations et non pas des choses en soi.

l'"activité de présentation" et font donc partie de la conscience (Dupuy, 1999, p. 103). Or, l'objet de la présentation et l'activité de présentation sont liés à un même phénomène psychique, phénomène psychique que nous pouvons percevoir ou appréhender mais que nous ne pouvons observer à l'intérieur de nous (Dupuy, 1999, pp. 103-104). Cette citation de Dupuy (1999) corrobore ce propos :

Quand nous pensons, nous avons une perception immédiate du fait que nous pensons, et la perception de l'activité pensante est simultanément perception de l'objet de la pensée. Cette perception interne ne peut pas être une observation, note Brentano, car il y aurait alors régression infinie d'activités psychiques pointant les unes vers les autres. C'est en une appréhension globale et unique que la pensée comme activité se rapporte à la fois à elle-même et à son objet intentionnel [...] (Dupuy, 1999, p. 103).

Pour Husserl (1859 - 1938) (cité par Dupuy, 1999), philosophe et mathématicien allemand, l'un des étudiants de Brentano entre 1884 et 1886, le concept d'intentionnalité n'a pas la même connotation puisque ce sont les "vécus psychiques" qui sont intentionnels, ce qui constitue l'"essence du concept de conscience" (Dupuy, 1999, p. 102). Il s'agit ici d'une entrée au sein même du courant philosophique de la phénoménologie qui critique le psychologisme. Ainsi pour atteindre la conscience, au sein de la relation objet-sujet, l'objet doit "in-exister intentionnellement" pour le sujet, c'est-à-dire que l'objet prend la forme de l'objet de la représentation tout en se distinguant de ce qu'il est en dehors de la conscience. C'est alors qu'au sein même des représentations, certaines fonctions entrent en jeu telles que : la perception, la mémoire, l'attention, les sentiments (Renaut<sup>19</sup>, 1993, p. 93 et 97-98 cité par Dupuy, 1999, p. 104).

Avec Heidegger (1889 - 1976) (cité par Godefroid, 2008), philosophe allemand, s'engage une "démarche existentielle", qui s'éloigne de la phénoménologie vue par Husserl (cité par Godefroid, 2008), affirmant que l'expérience du "fait d'être présent à soi et au monde" (*Dasein*) est indépendante de l'intentionnalité de la conscience mais correspond à "une dimension première de la présence" (Godefroid, 2008, pp. 42-43) c'est-à-dire que :

---

<sup>19</sup> Alain Renaut, *Sartre, le dernier philosophe*, Grasset, Paris, 1993.

Le vécu n'existe donc que par la conscience d'être là (Godefroid, 2008, p. 43).

Cette démarche existentielle constitue les prémices de la philosophie existentialiste initiée par Sartre (1905 - 1980) (cité par Godefroid, 2008) , philosophe français, pour qui "l'existence précède l'essence" donc l'être humain est présence, existence puis se définit comme être libre et responsable.

C'est postérieurement à la phénoménologie que les concepts de conscience et de présence définissant l'être humain ne seront plus mis en exergue.

## **2. La psychologie, une science d'où émerge le concept de perception**

### **2.1. Le résultat de la structuration des associations de sensations élémentaires**

Entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du XX<sup>e</sup> siècle, deux courants théoriques, le structuralisme et l'empirisme, incitent les disciplines à décomposer leur objet d'étude en éléments plus simples. Selon Wundt<sup>20</sup> (1832 - 1920) (cité par Lemaire, 1999), physiologiste et psychologue allemand, la compréhension de l'esprit nécessite la connaissance de ses éléments constitutifs que sont les "sensations" et les "sentiments". La méthode de l'introspection est utilisée pour révéler les éléments conscients lors de l'accomplissement d'une tâche c'est-à-dire non seulement le contenu de la pensée mais aussi la manière dont nous pensons cet accomplissement (Lemaire, 1999, p. 21). Le sujet porte attention à ces éléments de base qui se combinent en images et en idées de plus en plus complexes. Un des étudiants de Wundt, Titchener<sup>21</sup> (1867 - 1927) (cité par Delorme & Flückiger, 2003) , psychologue américain né en Angleterre, fonde le structuralisme dans les années 1900 aux Etats-Unis. L'auteur, à l'aide de l'analyse introspective, présente les sensations comme les principaux éléments des perceptions. En prenant comme point de départ les sensations tactiles élémentaires, l'objectif était d'obtenir des synthèses des sensations tactiles complexes permettant par exemple la perception du mouillé, de l'huileux, du moite, etc. (Delorme & Flückiger, 2003, pp. 20-21).

---

<sup>20</sup> Wundt a créé, en 1879, le premier laboratoire de psychologie expérimentale à Leipzig et est considéré comme le fondateur de la conception élémentariste de la conscience.

<sup>21</sup> Titchener a donc créé un système de psychologie structurale dénommé le structuralisme. Il devient Professeur titulaire à l'Université Cornell en 1895. Il fonde, en 1904, la Société des psychologues expérimentaux.

Cette théorie structuraliste sera abandonnée dès les années 1930. Contrairement à l'approche de Titchener (cité par Godefroid, 2008) qui cherche à synthétiser des sensations, celle de Wundt (cité par Godefroid, 2008) plus analytique s'attache à classer des éléments psychiques (Godefroid, 2008, p. 47) pour atteindre la connaissance de la structure de la conscience.

A la même époque aux Etats-Unis, Ebbinghaus<sup>22</sup> (1850 - 1909) cité par Lemaire, 1999), philosophe allemand, expérimente (1885) lui-même l'apprentissage de listes de syllabes sans signification. A partir de ses expérimentations, il découvre que la contiguïté des événements (c'est-à-dire la manifestation des événements dans le même espace-temps) favorise la mise en relation de différentes informations à stocker en mémoire, les associations d'informations ayant un effet positif sur leur récupération en mémoire (Lemaire, 1999, p. 21). C'est ainsi que naît la psychologie associationniste. Or, l'associationnisme est le pilier de l'empirisme qui affirme que la connaissance découle de l'expérience. Selon Locke<sup>23</sup> (1632 - 1704) (cité par Godefroid, 2008), philosophe anglais, les impressions, accumulées depuis la naissance dans la conscience, génèrent des "idées sensorielles simples". La confrontation et la mise en relation des "idées sensorielles simples", lors d'"associations", provoquent le développement d'"idées réflexives" dont le rôle est d'amener l'organisme à conscientiser ses opérations mentales. En effet :

En se développant, la conscience est amenée à confronter ces idées et à établir des relations entre elles, entraînant ainsi le développement, par *associations*, d'idées réflexives par lesquelles l'esprit prend connaissance de ses opérations (Godefroid, 2001, p. 48).

Ainsi, pour Locke (cité par Reid, 1828), ce sont les "idées" qui représentent les "objets immédiats de la connaissance humaine" (Reid, 1828, p. 218).

Quant à Hume<sup>24</sup> (1711 - 1776) (cité par Reid, 1928), philosophe anglais, il reprend ce concept d'"idées" qu'il scinde en "impressions", notion qui regroupe les sensations, les passions et les émotions de l'organisme, et en "idées", qui représentent les "images affaiblies" des impressions dont l'organisme se souvient ou qu'il imagine (Reid, 1828, p. 218). En effet, selon Hume (cité par Reid, 1828) :

---

<sup>22</sup> L'œuvre de Ebbinghaus porte notamment sur l'empan mnésique d'un sujet adulte (c'est-à-dire le nombre de lettres et de chiffres que le sujet peut mémoriser en une seule fois) qui ne peut, en moyenne, être au dessus de 7 éléments (Godefroid, 2008, p. 48).

<sup>23</sup> Locke soutient que les idées dérivent de l'expérience.

<sup>24</sup> Hume fut notamment influencé par Locke.



Toutes les perceptions de l'esprit humain se résolvent en deux espèces de faits, les impressions et les idées (Reid, 1828, p. 218).

Ainsi, la perception résulte de l'addition de plusieurs sensations élémentaires et repose sur la structure de ces associations, l'expérience et l'apprentissage jouant un rôle déterminant dans cette structuration (Bagot, 1999, p. 6). De fait, l'empirisme s'oppose à l'innéisme pour lequel les compétences perceptives sont innées.

## **2.2. Le résultat de la relation Stimuli simples de l'environnement-Réponse**

Watson<sup>25</sup> (1878 - 1958) (cité par Weil-Barais, 2011), psychologue américain, initie le behaviorisme qui, dès 1913, s'oppose à l'utilisation de l'introspection en psychologie. Pour le behaviorisme, les processus mentaux (les croyances, les aspirations, les intentions et les motivations de l'individu) ne sont pas accessibles à la conscience et sont donc impossibles à étudier par le moyen de l'introspection. En effet, la reconstruction élaborée par le sujet est affectée par le système linguistique et l'environnement social (Weil-Barais, 2011, p. 37). Deux critiques majeures sont faites à l'usage de l'introspection. La première critique porte sur la validité de la méthode de collecte des données (les phénomènes étudiés doivent être identifiables) et la seconde sur sa fiabilité (ces phénomènes doivent être reproductibles dans les mêmes conditions d'observations). C'est ainsi que les behavioristes étudient des comportements "observables", "mesurables" et "contrôlables" qui constituent des données objectives reproductibles par les expérimentateurs (Lemaire, 1999, p. 22).

Or, les lois qui régissent ces comportements sont susceptibles d'être mises en évidence en associant les caractéristiques physiques des stimulations (c'est-à-dire les processus, les entrées, les inputs, les stimuli ou les afférences qui proviennent de l'environnement) parvenant au système (c'est-à-dire l'individu) aux caractéristiques physiques des conduites (c'est-à-dire les processus, les sorties, les réponses, les efférentes ou émissions par lesquelles le système exerce une influence sur l'environnement). La modélisation de type S-R permet de considérer l'évolution du système tout en évitant les références à son fonctionnement interne. De fait, le système est déterminé par des états, l'état actuel étant composé des états antérieurs et des entrées, et la sortie correspondant aux caractéristiques de l'état et de l'entrée actuels. Le behaviorisme cherche ainsi des descripteurs physiques mesurables des stimulations et des réponses afin de mettre en évidence une relation entrée-sortie du système (Weil-Barais, 2011,

---

<sup>25</sup> Watson publie, en 1913, un célèbre article intitulé « Psychology as a behaviorist views it. » dans *Psychological Review*.

pp. 37-38). Pour cela, ce courant étudie des conduites élémentaires dans l'objet d'atteindre une connaissance des conduites plus complexes. Ainsi, les descripteurs physiques de la perception visuelle seront des stimuli visuels simples, les sensations du sujet résultant des stimulations de l'environnement en fonction de relations objectivement observables (Bagot, 1999, p. 7).

Cependant, le behaviorisme en occultant le fonctionnement interne du système et en découpant les conduites en unités élémentaires<sup>26</sup> d'une part, ne considère pas les entités mentales (c'est-à-dire la pensée, l'imagination, les intentions, les désirs, les croyances) indissociables des représentations des sujets et d'autre part, peut aboutir à une dénaturation de l'objet même de la recherche.

### **2.3. Le résultat de l'association des relations de l'environnement et des états de conscience**

La psychologie gestaltiste ou psychologie de la forme se développe en Allemagne dans les années 1930-1940. Le gestaltisme s'oppose aux empiristes-associationnistes ainsi qu'aux behavioristes. Ils reprochent, aux premiers, leur approche élémentariste et analytique et aux seconds, leur approche selon laquelle l'environnement agit sur le système (c'est-à-dire sur l'individu).

Ainsi, le gestaltisme énonce que le tout ne peut se réduire à la somme des parties, porte son intérêt sur la manière dont l'individu organise l'environnement, étudie des situations complexes et la structuration (c'est-à-dire la construction des formes) de ces situations par l'individu. Les gestaltistes s'inspirent d'une idée de Von Ehrenfels<sup>27</sup> (1859 - 1932) (cité par Bagot, 1999), philosophe autrichien, qui dès 1890, remarque que la structuration d'une mélodie n'est pas l'addition de ses tonalités. En effet, une transposition musicale d'une mélodie à un autre ton ne modifie pas sa forme perceptive tandis que la permutation de quelques-uns de ses éléments transforme la mélodie. De fait, ce sont les relations entre les éléments qui lui procurent sa structure (Bagot, 1999, p. 7). Mais, ce n'est qu'en 1912 que Wertheimer<sup>28</sup> (cité par Streri, 2011), dont les recherches portent sur le mouvement apparent, énonce les principes de la psychologie de la forme privilégiant la perception du tout (sur les parties) par notre système nerveux central faisant suite à la stimulation rétinienne. Ces

---

<sup>26</sup> Le behaviorisme se donne pour ambition d'explorer des conduites automatiques.

<sup>27</sup> Von Ehrenfels est à l'origine de la Gestaltpsychologie. C'est dans son ouvrage *Über Gestaltqualitäten* (1890) que l'auteur traite des qualités perceptives d'ensemble.

<sup>28</sup> Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941) et Wolfgang Köhler (1887-1967) sont des psychologues allemands, fondateurs de la psychologie de la forme.

principes concernent en grande partie la perception visuelle des formes. Le premier principe stipule que la perception est structurée comme un tout. Le second principe ne différencie pas la perception et la sensation. Le troisième principe affirme que nous percevons le tout antérieurement aux parties. Le quatrième principe s'appuie sur la spontanéité de l'organisation en ensembles ainsi la structure est naturelle (Streri, 2011, pp. 147-148).

A ces principes, s'ajoutent des lois qui décrivent la perception conditionnée par la stimulation rétinienne. Sont résumées ici quelques-unes de ces lois qui sont définies et exemplifiées dans l'ouvrage dirigé par Weil-Barais. La "loi de la bonne forme" affirme que suite à une stimulation, le résultat perçu en termes de structure est la forme la plus simple, la plus équilibrée et la plus stable. La "loi de bonne continuité" nous dit que le rapprochement de points forme une courbe ou une droite, un point appartenant à une ligne s'il est dans son meilleur prolongement. La "loi de proximité" assure que toutes choses étant égales par ailleurs, nous percevons parmi les groupements en unités, ceux dont la distance est la plus petite. La "loi de similitude" fait percevoir les éléments semblables d'une forme, dont les éléments sont différents et équidistants, comme appartenant à un même ensemble. La "loi de destin commun" informe que le déplacement de points selon une trajectoire commune nous les fait percevoir comme un ensemble groupé. La "loi de clôture" reprend les lois suscitées et ajoute que dans le cas d'une figure composée d'organisations équiprobables, prévaut en général la perception de la figure fermée. Or, ces lois structurales apparaissent éminemment axées sur la description et s'appuient de manière simpliste sur un matériel à deux dimensions. En outre, si on considère deux lois simultanées lors de la perception d'une figure, il semble peu aisé de mettre en lumière leur influence propre au sein de l'organisation d'une figure (Streri, 2011, pp. 148-151).

Cependant, ces lois d'organisation ont suscité de nombreuses études notamment dans une perspective cognitive. Outre ces lois structurales, cette théorie gestaltiste basée sur le tout, nous informe que le sujet observateur perçoit selon ses stratégies et ses schémas de représentation formelle propres au sein desquels l'input est organisé et réorganisé par une analyse "top-down" ("du haut vers le bas"). Or, cette analyse "top-down" incite à voir dans la théorie gestaltiste ce qui est à l'origine de l'approche cognitive actuelle (Bagot, 1999, p. 8).

### **3. "Les théories cognitives de la perception"**

#### **3.1. La saisie des informations perçues au sein de l'environnement**

L'approche "écologique" qui comme sa dénomination l'indique considère l'observateur uniquement dans des "situations naturelles", "réelles" et non dans des conditions statiques en laboratoire de recherche est développée par Gibson<sup>29</sup> (1904 - 1979) (cité par Bagot, 1999), un psychologue américain, en 1979 en ce qui concerne la perception visuelle (Bagot, 1999, p. 9). Gibson (cité par Delorme & Flückiger, 2003) reste dans le sillage de la psychologie gestaltiste en associant sensation et perception. Selon Gibson, l'information se situe au sein même du stimulus. Le chercheur introduit plusieurs concepts pour confirmer son hypothèse et étudie des "structures dynamiques" (Delorme & Flückiger, 2003, p. 22).

Le premier concept insiste sur le fait que les éléments (objets, surfaces, textures) perçus par l'observateur le sont puisque la lumière qui parvient à la rétine est organisée par ceux-ci. C'est ainsi que Gibson (cité par Streri, 2011) parle de "flux optique environnant" (*ambient optic array*) dans la mesure où ce flux optique inclut les informations provenant de l'environnement (Streri, 2011, p. 115). Plus précisément, les rayons lumineux qui atteignent l'œil tels une suite de "configurations du courant optique" (*optique flow patterns*) se composent d'informations (contrastes, formes, gradients de texture – modifications de densité de la texture liée à la perception de la profondeur -) ou d'indices variés qui nous permettent d'identifier l'objet au sein même de son environnement doté d'une organisation donnée (Cadet, 1998, p. 120).

Ainsi, le chercheur évoque un deuxième concept, celui de "stimulation proximale", en ce que l'observateur qui se déplace (de la même manière que les variations de l'environnement) provoque une transformation optique du stimulus proximal, transformation règlementée par des "invariants"<sup>30</sup>, ceux-ci constituent le troisième concept proposé par Gibson.

Ce troisième concept distingue deux composantes : la composante "propriospécifique" permet à l'observateur de percevoir que la transformation du champ visuel opérée est due à son propre déplacement alors que lorsqu'il y a un déplacement de l'objet dans l'environnement, celui-ci provoque, sur la rétine, un déplacement de l'image : il s'agit ici de la composante "extérospécifique" (Streri, 2011, p. 116).

C'est ici que divergent les points de vue entre l'approche écologique et le gestaltisme. En effet, pour Gibson (cité par Stréri, 2011), c'est bien "le réel [qui] détermine par une

---

<sup>29</sup> Gibson fut l'élève de Kurt Koffka. Il conçoit l'approche écologique de la perception à partir de l'existence d'une relation directe entre l'organisme et l'environnement. Il insère aussi une opposition entre stimulations sensorielles et informations perceptives ce qui lui permet d'introduire le concept de système perceptif qu'il distingue de l'organe sensoriel.

<sup>30</sup> "Le sujet va détecter l'information qui ne varie pas (les invariants) et qui, de ce fait, va immédiatement organiser sa perception." (Bertrand & Garnier, 2005, p. 81).

relation causale de spécification le percept"<sup>31</sup> et non pas une hypothèse d' "harmonie entre les structures et le réel" qui rend compte d'une "préservation réciproque"<sup>32</sup> entre les structures de la perception et celles de la réalité (Streri, 2011, p. 116).

C'est ici aussi que Gibson (cité par Bagot, 1999) s'oppose au constructivisme dans la mesure où le passage de l'objet ("stimulus distal") au perceptif ("stimulus proximal") n'utilise pas de processus cognitifs intermédiaires tels que la mémoire. Il n'est point besoin de "procédures de calcul et de traitement" pour extraire les informations incluses dans l'image rétinienne (Bagot, 1999, p. 9). Dès lors, la perception est directe et globale (Bertrand & Garnier, 2005, p. 81). En effet, selon Gibson :

[...] c'est *le réseau optique* définissant la stimulation fournie par l'espace ambiant qui est considéré comme une donnée visuelle globale (Delorme & Flückiger, 2003, p. 22).

Ou encore :

[...] le réseau optique atteignant l'observateur, structuré d'emblée par les surfaces et les objets présents, fournit une information déjà organisée de l'environnement (Bagot, 1999, p. 9).

Dès lors, non seulement pour Gibson (cité par Bertand & Garnier, 2005), les informations qui permettent la perception de l'objet se situent au sein même de l'environnement mais encore la signification de ces informations sur l'objet perçu le sont dans un contexte potentiel d'usage directement perceptible (Bertand & Garnier, 2005, p. 81). Ce quatrième concept revêt la dénomination d' "affordance" ou de "potentialité".

Streri (2011) affine ce concept en précisant que les affordances peuvent être soit innées soit apprises et en désignant qu'elles constituent un accommodement entre les potentialités de l'environnement et celles du sujet :

Les « affordances » représentent des compromis entre les possibilités offertes par le milieu et les capacités d'utilisation et les contraintes structurales de l'individu (Streri, 2011, p. 116).

---

<sup>31</sup> Le percept est la forme que l'organisme perçoit d'un stimulus externe ou de son absence.

<sup>32</sup> "la perception est isomorphe à la réalité" (Streri, 2011, p. 116).

De fait, pour cette approche écologique, tant l'organisme et l'environnement que la perception et l'action sont en interactions permanentes :

Le rôle de la perception est de fournir l'information nécessaire pour organiser l'action et, en retour, cela implique qu'une compréhension de la perception exige une compréhension des systèmes contrôlant l'action (Streri, 2011, p. 117).

Cependant, un cinquième concept, celui du "phénomène de résonance" indique qu'au sein d'un grand nombre d'informations en provenance de l'environnement, seules seront traitées par le système nerveux celles dotées d'une qualité donnée, à savoir :

celles qui sont en résonance avec certaines caractéristiques préétablies ou attendues (Cadet, 1998, p. 121).

Ainsi, pour les théories écologiques nommées aussi théories directes, la perception est un traitement immédiat donc direct d'indices que le sujet prélève dans le milieu (Cadet, 1998, p. 120). La perception est donc considérée comme la lisibilité des relations entre un objet et son environnement, les informations prélevées outrepassant le cadre des canaux sensoriels (Cadet, 1998, p. 121).

### **3.2. Du structuralisme piagétien au courant constructiviste moderne**

Cependant, Piaget<sup>33</sup> (1896-1980), psychologue suisse, critique sur plusieurs points la psychologie gestaltiste et donne ainsi naissance au structuralisme piagétien. Premièrement, il postule une évolution des structures perceptives avec l'âge et l'influence de l'expérience du sujet pour donner lieu aux constances perceptives<sup>34</sup>. Deuxièmement, les structures totales ne sont pas préétablies, elles se construisent progressivement par un jeu d'accommodations et d'assimilations<sup>35</sup> combinées. Troisièmement, les transpositions ne garantissent pas aux

---

<sup>33</sup> Piaget étudie le développement et les mécanismes de la perception visuelle entre 1940 et 1961.

<sup>34</sup> Les constances perceptives sont des mécanismes qui modifient la perception due à des éléments de la connaissance ou à des opérations cognitives afin d'assurer la conservation des caractéristiques propres de l'objet (Droz & Rahmy, 1997, p. 54).

<sup>35</sup> Il existe deux types de processus (ou d'invariants) fonctionnels selon Piaget. Il s'agit de l'assimilation et de l'accommodation. Le processus fonctionnel d'assimilation signifie que lors de son fonctionnement l'organisme modifie le cycle d'organisation en incorporant les données du milieu à la structure afin de s'adapter. Le processus fonctionnel d'accommodation, quant à lui, engendre une modification de la structure du fait des pressions qui opèrent par le milieu (Dolle, 1999, p. 52).

nouveaux éléments une forme d'équilibre<sup>36</sup> à l'identique par conservation des relations comme le pensent les gestaltistes mais bien l'assimilation de nouveaux éléments comparables dans un même schème<sup>37</sup>. Quatrièmement, Piaget rapproche les concepts d'"associations" de l'empirisme aux "structures totales" de la théorie de la forme, cette dernière assimilant les mécanismes de l'intelligence aux mécanismes automatiques passifs à la base des structures perceptives apparentées à des "formes physiques" permanentes. Cinquièmement, il refuse les formes perceptives statiques "irréversibles et non associatives" prônées par les gestaltistes et préfère une construction indéfinie de structures engendrées par un jeu de mobilité et de réversibilité des opérations. Sixièmement, il reproche à Köhler (cité par Piaget, 1998) la statique des formes dans la formation de l'intelligence sensori-motrice qui évince les processus de tâtonnement, de correction et de contrôle. En effet, pour Piaget, les structures d'ensembles forment des "schèmes" dont l'accommodation continue aux situations s'effectue par tâtonnement et corrections. Septièmement, contrairement à Duncker<sup>38</sup> (1903-1940) (cité par Piaget, 1998), psychologue allemand, il affirme une réaction mutuelle (et non pas unilatérale entre le présent et le passé) entre l'expérience antérieure et les schèmes d'assimilation visant un équilibre (Piaget, 1998, pp. 88-92). En outre, Piaget précise cette réaction mutuelle :

l'équilibre est atteint lorsque tous les schèmes antérieurs sont emboîtés dans les actuels et que l'intelligence peut alors indifféremment reconstruire les anciens au moyen des présents et réciproquement (Piaget, 1998, p. 92).

Ainsi, pour Piaget (cité par Weil-Barais, 2011), ce sont les mécanismes d'accommodation et d'assimilation qui permettent d'atteindre des états d'équilibre. Le système cognitif unique est donc représenté comme un "système auto-organisé" qui nécessite la description de ses caractéristiques initiales, des mécanismes de fonctionnement et des états d'équilibre (Weil-Barais, 2011, p. 44).

Deux reproches sont faits au structuralisme piagétien. Tout d'abord, il ne démontre pas la manière dont l'individu traite (c'est-à-dire les transformations et les inférences effectuées par l'individu à partir des informations qu'il possède) des situations auxquelles il accède ;

---

<sup>36</sup> Il s'agit d'un "système stable" entre l'assimilation et l'accommodation (Dolle, 1999, p. 53)

<sup>37</sup> Ici le terme de schème (perceptible) remplace celui de "schéma". En effet, il y a extraction "des caractères plus ou moins généraux" de l'objet du fait de l'accommodation plus ou moins importante des schèmes d'assimilation, ce qui produit une connaissance plutôt schématique (Piaget, tome 1, 1950, pp. 252-253, cité par Dolle, 1999, p. 69).

<sup>38</sup> Duncker fait partie du courant de la psychologie de la forme.

ensuite, il existe un "décalage" dans la mesure où il ne permet pas d'accéder à la compréhension de la différenciation des conduites lors de la réalisation de tâches dont la structure est identique. De fait, il apparaît comme impossible que toutes les conduites soient imputables à un unique système cognitif (Weil-Barais, 2011, p. 45). Cette dernière critique permettra d'avancer dans la réflexion s'agissant du sous-chapitre 3.3 du premier chapitre de la première partie mettant en évidence la "thèse de la modularité" de Fodor (1986).

Auparavant, une continuité s'opère entre le structuralisme piagétien et l'approche constructiviste qui s'oppose, elle aussi, au gestaltisme. En effet, pour Hebb (1904 - 1985) (cité par Streri, 2011), psychologue canadien, il existe une partie des "unités primitives" (par exemple, la distinction figure/fond, les lignes, les angles, etc.) liées à l'inné comme le considère les gestaltistes mais provenant du domaine sensoriel et dont l'identification serait issue de l'acte d'apprendre. C'est ici que les deux courants divergent dans la mesure où, selon Hebb<sup>39</sup> (cité par Streri, 2011), d'une part la perception d'un élément est le produit d'un "assemblage de cellules" entre les réseaux neuronaux et que d'autre part, c'est l'activité oculo-motrice qui permet l'intégration de cet assemblage de cellules à un "assemblage superordonné" puis par l'excitation d'un élément active le système nerveux dans sa totalité :

Brièvement, on pourrait ainsi dire que la perception d'une forme organisée prendrait place en deux séquences fondamentales et serait le résultat d'une intégration progressive des perceptions de chacun des éléments qui composent cette forme. Dans une première étape, chaque élément perçu donne naissance, au niveau du système nerveux central, à la constitution d'un assemblage de cellules (qui représente l'élément primitif) ; puis dans une seconde étape, grâce à l'activité oculo-motrice de l'observateur parcourant une forme, ces divers assemblages sont intégrés en un assemblage plus complexe (superordonné) correspondant à la totalité de la stimulation. Tout au long de la genèse de cet assemblage superordonné, une exploration oculo-motrice cesse d'être indispensable et l'excitation de n'importe lequel des éléments met en activation le système entier (Streri, 2011, pp. 112-113).

---

<sup>39</sup> Hebb prône une approche constructiviste dans son ouvrage intitulé *The Organization of Behavior* publié en 1949. Cet ouvrage va inspirer de nombreux neuroscientifiques dont des chercheurs pour lesquels leurs travaux portent sur l'apprentissage et la mémoire.



Quant à Hochberg<sup>40</sup> (cité par Streri, 2011), il attribue, en 1970, un « rôle secondaire » aux mouvements oculo-moteurs, l'observateur apparaissant comme acteur dans la recherche des informations d'une scène. En effet, c'est par l'intégration des différents détails perçus de la scène que l'organisme construit une "carte mentale" (Streri, 2011, p. 113) ou une représentation mentale (Bagot, 1999, p. 9) de la scène et des objets observés.

Cependant, en 1947, Bruner<sup>41</sup> (né en 1915) et Postman<sup>42</sup> (1918 - 2004) (cités par Streri, 2011), deux psychologues américains, affirment que la perception n'est pas, dans sa totalité, le résultat du "contenu du message sensoriel" mais subit également l'influence des expériences antérieures (Streri, 2011, pp. 113-114) et de "facteurs *top down*" (Streri, 2011, p. 114) tels que "les émotions, la motivation et les valeurs sociales" (Bertrand & Garnier, 2005, p. 83). Selon la théorie de Bruner (1957-1958) (cité par Bertrand & Garnier, 2005), le sujet par un jeu d'hypothèses sur l'environnement perçu, évalue à l'aide d'indices, qui dépendent du contexte et des connaissances antérieures sur le stimulus (Bertrand & Garnier, 2005, p. 83), de la tâche qu'il réalise, de la nature, de l'intérêt et du résultat qu'il attend de la tâche (Streri, 2011, p. 114), l'information perceptible, puis de fait parvient à une catégorisation du stimulus. Dès lors, pour Bruner (cité par Streri, 2011), la perception est "catégorielle, inférentielle et prédictive" (Streri, 2011, p. 114) (c'est-à-dire que lors de la réception d'un stimulus, le sujet est dans un "*état central directif*" (Streri, 2011, p. 114) donc dans un état d'attention en fonction de ses expériences passées et des événements récents). Ainsi :

L'ensemble des stimulations captées par les récepteurs sensoriels a des propriétés qui servent d'indices. A partir des propriétés présentes dans la stimulation, l'observateur fait des inférences sur la catégorie à laquelle appartient l'objet. Le fait d'identifier un objet entraîne un certain nombre de prévisions quant aux propriétés de l'objet de celle qui a permis l'inférence. En effet, toutes les propriétés de l'objet ne sont pas présentes dans la stimulation (Streri, 2011, p. 114).

Suite à cette citation qui se réfère à l'inférence sur la catégorisation d'un objet, il est induit que l'observateur est ici toujours acteur dans ses processus de décision, d'anticipation et de

---

<sup>40</sup> Hochberg met en 1970 en relation l'activité oculo-motrice du sujet avec la mémoire et l'attention.

<sup>41</sup> Bruner considère que la pensée, la perception et la mémoire entrent dans le champ de la psychologie. Il contrecarre ainsi le behaviorisme.

<sup>42</sup> Postman s'est intéressé, à ses débuts, à la perception, à l'apprentissage et à la mémoire dans le cadre de ses recherches. Il a participé au mouvement "New look" perceptif ("Nouveau regard" perceptif) initié par Bruner qui considère le rôle des facteurs cognitifs comme les émotions, les attentes, etc. déterminant dans l'activité de perception.

transaction liés à l'acte de perception. C'est dans leur ouvrage intitulé *Psychologie cognitive* (2005) que Bertrand et Garnier expliquent ces trois concepts et leurs interconnexions :

La perception est, en quelque sorte, un processus de décision qui ne laisse aucune place à la passivité : le sujet cherche d'une façon active les indices caractéristiques d'une série d'objets qu'il s'attend à percevoir. Nous appelons « attente perceptive » ce volet du processus, qui consiste à anticiper la situation à venir. Selon la conception de Bruner, la perception est une transaction, un ajustement qui se fait progressivement entre le sujet et son environnement en termes d'évaluation, et de déductions probabilistes (Bertrand & Garnier, 2005, p. 84).

Trois précisions sur la perception peuvent être ajoutées selon Cadet (Cadet, 1998, p. 122) :

- la présence d'une "zone intermédiaire" entre perception et non perception (Sperling 1960, cité par Cadet, 1998) ;
- la non immédiateté de la réactivité du système visuel vis-à-vis d'un stimulus ultérieur au traitement d'un stimulus en cours (Neisser, 1967, cité par Cadet, 1998) ;
- la "mémoire iconique" fournit un ensemble d'informations dont les éléments permettent l'élaboration de la perception (Neisser, 1967, cité par Cadet, 1998), perception facilitée ou non en fonction de la distance plus ou moins longue entre chaque stimulus.

Bagot définit ainsi, globalement, le constructivisme. Il s'agit de :

toute approche concevant la perception comme le résultat d'une construction de l'individu à partir de données issues de l'observation active du stimulus (Bagot, 1999, p. 9).

De fait, la construction de cette représentation mentale ne ferait-elle pas appel à une diversité de systèmes cognitifs telle que le pense Fodor (1983) dans son ouvrage intitulé *La modularité de l'esprit* qui constitue un *Essai sur la psychologie des facultés*.

### **3.3. Une pluralité de mécanismes psychologiques**

C'est ainsi que Fodor<sup>43</sup> (né en 1935) est un philosophe américain qui révisé la psychologie des facultés<sup>44</sup> avec l'émergence de la "thèse de la modularité". A l'origine, les psychologues des facultés considèrent des facultés horizontales c'est-à-dire des systèmes cognitifs tels que la mémoire, l'imagination, l'attention, la sensibilité, la perception, etc. que l'on peut identifier au niveau fonctionnel et qui agissent sur des domaines de contenu différents. Il fallut attendre Gall<sup>45</sup> (1758 - 1828) (cité par Fodor, 1986), un médecin allemand, qui objecte au concept de faculté horizontale, celui de faculté verticale<sup>46</sup>. Les facultés verticales sont quant à elles :

spécifiques à un domaine, elles sont génétiquement déterminées, elles sont associées à des structures neuronales distinctes et [...] elles sont computationnellement autonomes. (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, pp. 35-36).

L'objection de Gall (cité par Fodor, 1986) envers les facultés horizontales repose sur deux arguments. Premièrement, l'hypothèse de l'existence d'une faculté horizontale unique de la mémoire engendrerait une capacité équivalente de la mémoire d'un individu pour différents domaines cognitifs. Or, Fodor déjoue ce premier argument en précisant qu'une même faculté peut être forte dans une utilisation et faible dans une autre du fait de la variabilité du niveau d'utilisation des facultés horizontales d'un domaine cognitif à un autre. Deuxièmement, Gall (cité par Fodor, 1986) postule une variabilité interindividuelle des mécanismes psychologiques et neuronaux pour des compétences différentes. Ainsi, les facultés verticales sont différentes d'un individu à l'autre. A cet argument, Fodor rétorque qu'il n'existe pas de spécificité d'une faculté donnée mais que chaque individu cherche à se rapprocher du mélange optimal des facultés horizontales pour une compétence donnée.

Pour en revenir à la thèse de la modularité, Fodor démontre la modularité des systèmes cognitifs en classifiant les processus psychologiques de manière fonctionnelle en trois catégories : les transducteurs, les systèmes périphériques et les systèmes centraux. Les

---

<sup>43</sup> Fodor appartient au courant fonctionnaliste en philosophie de l'esprit.

<sup>44</sup> La psychologie des facultés désigne l'activité simultanée d'une pluralité de mécanismes psychologiques différents qui explique les faits mentaux du comportement.

<sup>45</sup> Gall est considéré comme le fondateur de la phrénologie qui étudie la localisation des fonctions cérébrales dans le cerveau.

<sup>46</sup> Terme inventé par Fodor pour retracer le point de vue de Gall.

transducteurs<sup>47</sup> ont pour rôle de conserver le contenu de l'information dont la forme varie en fournissant des représentations de stimuli proximaux à destination des systèmes périphériques. A la sortie des transducteurs, les systèmes périphériques élaborent des représentations mentales de l'information, sur la disposition des stimuli distaux, à destination des mécanismes cognitifs centraux. Ainsi, Fodor suppose le fonctionnement du système suivant en ce qui concerne la perception :

les caractéristiques du produit des transducteurs dépendent, suivant certaines lois, des caractéristiques de l'énergie qui excitent les transducteurs ; et les caractéristiques de l'énergie qui excitent les transducteurs dépendent elles-mêmes, suivant certaines lois, des caractéristiques de la disposition distale. Parce qu'il existe des régularités de ce dernier type, on peut déduire les propriétés de la disposition distale des stimuli à partir des propriétés qui leur correspondent dans le produit des transducteurs. Les systèmes périphériques sont donc des mécanismes qui effectuent des inférences de ce type. (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 64).

A la différence de la classification traditionnelle qui sépare la perception de la pensée et du langage, Fodor classe dans la même catégorie fonctionnelle les processus perceptuels et les processus du langage en mettant en corrélation, pour les premiers processus, les stimuli visuels et la disposition distale par le jeu des lois de réflexion de la lumière alors que, pour les second processus, la corrélation se situe au niveau de la distribution de l'énergie auditive issue de la parole sur le tympan. Quant aux systèmes centraux, ce sont eux qui sont à l'origine de la "fixation de la croyance" et donc qui mettent en œuvre notre jugement en regard de l'information transmise. Outre la similitude fonctionnelle qui caractérise les systèmes périphériques, ceux-ci apparaissent comme des modules possédant les propriétés des facultés verticales de Gall (cité par Fodor, 1986). Selon Fodor, la modularité des systèmes périphériques repose sur les arguments suivants :

1. les mécanismes psychologiques opérant sur un domaine "excentrique"<sup>48</sup> de stimuli correspondraient à des systèmes computationnels spécialisés ;

---

<sup>47</sup> Selon Fodor, "un transducteur est un dispositif analogique qui, à partir d'un stimulus proximal, produit un signal neuronal qui varie globalement de la même manière que lui." (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 59).

<sup>48</sup> Un domaine de stimuli est excentrique lorsque son analyse repose sur un ensemble d'informations particulières (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 70).

2. l'information passe obligatoirement par les systèmes périphériques. Les systèmes cognitifs perceptuels et les mécanismes de compréhension du langage sont, en effet, déclenchés automatiquement par les stimuli alors que les systèmes cognitifs non perceptuels dépendent de nos préférences ;
3. les systèmes centraux n'ont pas accès à tous les niveaux inférieurs<sup>49</sup> des processus périphériques. Les représentations intermédiaires calculées<sup>50</sup> par les systèmes périphériques qui sont accessibles aux systèmes centraux sont celles qui "sont le plus abstraitement reliées au produit des transducteurs" (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 83).

Ainsi, Fodor mesure l'accessibilité de l'information aux systèmes centraux en termes de degré de facilité avec laquelle le sujet rapporte explicitement cette information issue des représentations :

le traitement perceptuel procède « du bas vers le haut » (chaque niveau de représentation est relié de façon plus abstraite que le niveau précédent à la sortie des transducteurs), mais l'accès aux représentations procède du « haut vers le bas » (plus on est loin des transducteurs, plus les représentations sont accessibles aux systèmes cognitifs centraux). (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 78).

Cependant, une mémorisation et une attention soutenue peuvent rendre ces représentations intermédiaires accessibles aux processus centraux ;

4. la propriété automatique et obligatoire des processus périphériques est à l'origine de leur rapidité qui se mesure en millisecondes ;
5. un système périphérique est soumis à un cloisonnement informationnel dans la mesure où il n'a pas accès à toutes les informations<sup>51</sup> des autres systèmes. Fodor pose trois principes en faveur de l'évaluation de la pénétrabilité cognitive des systèmes périphériques. Le premier principe réaffirme la compatibilité entre l'information sortant des systèmes périphériques et les connaissances d'arrière-plan, ce qui ne suffit

---

<sup>49</sup> Ceux qui sont proches de la sortie des transducteurs.

<sup>50</sup> Pour certains domaines, il existe un mécanisme qui calcule la distance entre des stimuli distaux et un prototype donné. Pour d'autres domaines, par exemple celui de la reconnaissance des phonèmes, tant les calculs que les systèmes de traitement sont très spécialisés puisque corrélés aux mécanismes de production de la parole.

<sup>51</sup> En effet, selon Fodor qui fait allusion à Stich (né en 1943), philosophe américain, lorsqu'il insinue l'absence d'échanges d'information sous-doxastique des systèmes périphériques avec d'autres systèmes tant centraux que périphériques. Les caractéristiques des croyances sous-doxastiques sont d'être inconscientes et inférentiellement isolées. Précisons que Fodor nie toutes relations entre le caractère inconscient et cloisonné des croyances sous-doxastiques. Une partie de l'information est sensible aux processus de fixation de la croyance tandis qu'il existe des croyances inconscientes cloisonnées correspondant à des états de systèmes spécialisés.

pas à démontrer la pénétrabilité cognitive des systèmes périphériques, celle-ci nécessitant de mettre en évidence l'interaction entre cette information de niveau supérieur et les étapes de traitement intermédiaires des systèmes périphériques. A contrario, la perception dont l'objet est la fixation de la croyance est un processus sensible aux connaissances antérieures. S'agissant du deuxième principe, certains processus perceptuels dont l'action est similaire à celle des systèmes périphériques sont pénétrables au niveau cognitif, ce qui n'est pas le cas des systèmes périphériques. Le troisième principe évite la confusion entre le cloisonnement informationnel et la circulation du "haut vers le bas" de l'information au sein des systèmes périphériques ;

6. la sortie des systèmes périphériques est "superficielle"<sup>52</sup>, c'est-à-dire que l'information transmise par ceux-ci aux systèmes centraux est limitée ;
7. une architecture neuronale caractéristique<sup>53</sup> serait associée à chacun des systèmes périphériques, ce qui serait dû au cloisonnement informationnel, propriété centrale de la modularité. En effet, Fodor fait l'hypothèse de l'affirmation suivante :

*toutes les grandes structures neuronales auxquelles on peut attribuer une fonction cognitive avec un contenu spécifique sont associées à un système périphérique, qu'il s'agisse du langage ou de la perception.*  
(Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 129) ;

8. comme les systèmes périphériques reposent sur une architecture neuronale dotée d'un câblage spécifique, les lésions de ces circuits neuronaux spécialisés peuvent provoquer des lésions entraînant des défaillances caractéristiques. Fodor envisage ici des modèles mixtes où des facultés horizontales telles que la mémoire ou l'attention connaissent des troubles comme les aphasies<sup>54</sup> ou les agnosies<sup>55</sup> ;
9. le développement des systèmes périphériques suit "un ordre spécifique, déterminé de manière endogène, et déclenché par l'environnement" (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986 : 131).

---

<sup>52</sup> Fodor donne notamment l'exemple du système d'analyse visuelle dont l'information transmise aux systèmes centraux se limite à la forme et la couleur, l'information de niveau supérieur apparaissant comme le produit de traitements post-perceptuels.

<sup>53</sup> Le câblage neuronal facilite le passage de l'information entre les structures neuronales de systèmes informationnellement cloisonnés.

<sup>54</sup> Ce sont des pertes partielles ou totales du langage du fait d'une lésion cérébrale.

<sup>55</sup> Il s'agit de troubles de la reconnaissance des formes et des objets qui ne se situent ni au niveau sensoriel ni au niveau intellectuel.

Enfin, Fodor étudie les propriétés de processus psychologiques qui ne correspondent pas à des mécanismes modulaires afin d'aboutir, par comparaison avec les systèmes modulaires, à des catégories coextensives de processus cognitifs. Pour Fodor, les propriétés des systèmes centraux sont les suivantes : il s'agit de systèmes psychologiques "non dénominationnels"<sup>56</sup>, non cloisonnés, "isotropes"<sup>57</sup> et "quiniens"<sup>58</sup> qui s'appuient sur une connectivité "instable"<sup>59</sup> et "ponctuelle". Ces propriétés permettent à Fodor de faire l'analogie suivante :

les processus centraux qui interviennent dans la fixation de la croyance sont typiquement des processus d'inférence rationnelle non démonstrative et donc, puisque les processus rationnels d'inférence non démonstrative sont quiniens et isotropes, les processus centraux le sont aussi (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 142).

Cette réflexion permet à Fodor de classer de manières coextensives les processus cognitifs :

CLASSIFICATION FONCTIONNELLE : processus périphériques  
contre fixation de la croyance ;

---

<sup>56</sup> Ce sont des systèmes qui n'ont pas de domaine propre. Fodor prouve cette propriété par l'intermédiaire de trois faits. Premièrement, à partir des représentations issues des systèmes périphériques et des connaissances d'arrière-plan, les mécanismes de "fixation de la croyance perceptuelle" vont, par un processus décisionnel, faire émerger la meilleure hypothèse possible compte tenu des données disponibles. Ainsi, les mécanismes de fixation de la croyance perceptuelle fonctionnent par approximation et ne relèvent pas d'un domaine spécifique. Deuxièmement, il en est de même pour les mécanismes de production de la parole qui représentent une "interface" entre des facultés verticales telles que la vision, l'audition, la mémoire et la pensée. Troisièmement, bien que les systèmes périphériques ne soient pas sensibles aux préférences de l'individu, il y aurait une interface entre la perception et les préférences telle que l'interaction entre les préférences et l'analyse perceptuelle se produise a posteriori, ce qui implique l'existence de mécanismes s'appliquant aux différents domaines spécifiques.

<sup>57</sup> Fodor prend deux exemples qui mettent en évidence les propriétés de l'isotropie. Le premier exemple traite de la confirmation isotropique des théories scientifiques. Le caractère isotropique de la confirmation scientifique reposerait sur "l'inférence non démonstrative" que le monde est un système de relations causales dont nous ignorons le fonctionnement. Il ajoute que la confirmation scientifique est un processus cognitif qui s'apparente à la fixation de la croyance en ce qu'il est global, non cloisonné et holistique. Le second exemple affirme que la découverte scientifique s'appuie notamment sur le "raisonnement par analogie" qui constitue la propriété première qui caractérise l'isotropie. Il s'agit d'un processus intelligent global sur lequel on ne connaît rien. De là émerge une loi selon laquelle "plus un processus cognitif est global (c'est-à-dire isotrope), moins on sait de chose à son sujet" (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 140).

<sup>58</sup> Les propriétés quiniennes (terme provenant du patronyme Quine. Willard Von Orman Quine est un philosophe américain né en 1908 et décédé en 2000) de la confirmation scientifique sont la simplicité, la plausibilité et le conservatisme des théories. Ces propriétés sont reliées au caractère global des propriétés des systèmes de croyances.

<sup>59</sup> Les systèmes centraux s'appuient sur des mécanismes neuronaux équipotentiels, c'est-à-dire que la connectivité varie.

CLASSIFICATION SELON LA « MATIÈRE » : propre à un domaine contre sans domaine propre ;

CLASSIFICATION SELON LE CARACTÈRE COMPUTATIONNEL : cloisonné contre quinié et isotrope (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 145).

Fodor conclut en ajoutant une propriété partagée par les systèmes périphériques et les systèmes centraux : l'esprit n'étant pas en mesure d'accomplir toutes les tâches, nous serions victimes de "limitations innées de nos capacités mentales"<sup>60</sup> (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 156). A cela, Fodor augure pour l'intelligence artificielle son impuissance à traiter de la psychologie de la pensée :

Depuis le début, un certain nombre de cas de co-extensivité ont joué un rôle essentiel dans les arguments que je me suis efforcé de développer. J'ai suggéré que la distinction fonctionnelle entre systèmes périphériques et systèmes de fixation de la croyance correspond à la distinction architecturale entre facultés verticales et horizontales et que la distinction entre facultés verticales et horizontales correspond elle-même à la distinction entre opérations globales et opérations locales. J'ajoute maintenant que ces distinctions correspondent à la séparation entre les domaines où la recherche en sciences cognitives a connu des succès au cours des deux dernières décennies et les domaines où l'échec a été à peu près total. Nous avons appris sur la psychologie des processus périphériques – essentiellement sur le langage et la vision – mais la psychologie de la pensée est restée tout à fait opaque.

En particulier, selon mon point de vue, les tentatives de développement de modèles généraux de résolution de problèmes – associées à des figures de l'Intelligence artificielle comme Schank, Minsky, Newell, Winograd et d'autres – ont produit peu de résultats intéressants, en dépit de l'ingéniosité et du sérieux des travaux. Le sentiment général me semble être que cette étape wagnérienne, pour ainsi dire, de l'intelligence artificielle a débouché sur une impasse, et qu'aujourd'hui l'intérêt s'est reporté sur la simulation des processus relativement cloisonnés de la perception et du langage. La vision (Ullman, 1979), l'imagerie visuelle (Kosslyn, 1980) et l'analyse

---

<sup>60</sup> Fodor propose une nouvelle thèse selon laquelle "une théorie psychologique représente l'esprit comme étant *épistémiquement limité* si elle a pour conséquence d'imposer des limitations épistémiques importantes aux croyances que nous permet d'avoir notre organisation cognitive." (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 156).



syntactique du langage naturel sont aujourd'hui l'objet de recherches particulièrement actives. L'enthousiasme suscité par l'idée d'attaquer de front les processus centraux – littéralement, par la construction d'une machine intelligente – semble être considérablement atténué (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 163).

### **3.4. Le résultat des opérations mentales attribuant une signification aux entrées sensorielles**

En 1956, aux Etats-Unis, une réunion pluridisciplinaire de chercheurs ayant lieu au Massachusetts Institute of Technology découvre que la terminologie utilisée dans le cadre de la description de la perception et des activités de la pensée provient des systèmes de communication et donc de la théorie de l'information (Delorme & Flückiger, 2003, p. 31). Contrairement aux Behavioristes pour lesquels les processus mentaux sont inobservables, les cognitivistes essaient de rendre compréhensible l'identification des processus internes par lesquels l'individu parvient à résoudre un problème en concevant des réponses. Pour ce faire, les cognitivistes comparent les procédures du sujet à celles d'un système de traitement de l'information. Ainsi le processus de perception mais aussi celui de l'action sont traités à partir d'"une représentation interne de l'environnement et de certains objets." (Delorme & Flückiger, 2003, p. 32). On nomme ce type de traitement, un traitement "computationnel". C'est ainsi que la "métaphore informatique" incite à l'aide de règles spécifiques, divers chercheurs à la description des processus mentaux en explicitant les conduites du sujet tout en s'appuyant sur des structures internes qui codent et transforment l'information perçue au sein de l'environnement. La perception apparaît donc comme un processus indirect. En effet :

L'activité cognitive s'appuie sur des représentations mentales que l'on s'efforce de décrire avec des schémas, des règles ou des images pouvant avoir une relative autonomie par rapport aux conduites psychologiques dont elles rendent compte (Delorme & Flückiger, 2003, p. 32)

Dans le même temps, en Europe, les recherches convergent déjà sur les systèmes de représentations internes mais l'informatique importée des Etats-Unis opère une transformation radicale de point de vue en ce que le contenu des représentations soit issu d'un ensemble de calculs internes semblables à ceux d'un ordinateur (Delorme & Flückiger, 2003, p. 32).

De plus, s'agissant du cognitivisme structural rattaché à la "thèse modulariste" de Fodor, qui élabore des modèles structuraux modulaires à partir d'activités (comme, par exemple, celle de la perception), celui-ci incite à tronçonner le système cognitif en divers modules et à attribuer à chaque module une "représentation calculable", ce qui le rapproche du cognitivisme computationnel. Cependant, cette dernière approche se différencie du cognitivisme structural, quant à lui inapte à l'étude scientifique des représentations mentales, en se centrant sur la représentation et sur le traitement de cette représentation du flux d'information entrant au sein même du système cognitif. C'est ainsi qu'aboutit une modélisation de l'esprit du sujet telle qu'un "système de traitement de l'information" (STI) (Weil-Barais, 2011, pp.45-47).

A la même époque, Newell<sup>61</sup> (1927 - 1992), mathématicien américain, et Simon<sup>62</sup> (1916 - 2001) (cités par Weil-Barais, 2011), économiste américain, conçoivent un programme de recherche général de résolution de problèmes (Gps : *General Problem Solver*) à partir du jeu d'échecs. Les deux confrères souhaitent identifier les opérations intellectuelles des joueurs lors du passage d'un état de jeu à un autre état de jeu et ce, grâce aux méthodologies de l'observation, de l'entretien et de la verbalisation des sujets en vue d'obtenir des informations sur les traitements internes. Puis, l'élaboration d'un modèle portant tant sur leurs connaissances que leurs processus mentaux aboutit à un programme informatique. Dès lors, une confrontation entre les sorties du programme informatique et les conduites des sujets induit si la simulation du processus est validée ou invalidée (Weil-Barais, 2011, p. 50). Trois éléments sont alors évoqués :

1. Le système cognitif présuppose que penser fait appel au traitement de l'information c'est-à-dire à un calcul donc à une manipulation des symboles<sup>63</sup>, ce qui induit deux interrogations : comment sont codés les symboles dans le système cognitif ? quelles sont "les règles de manipulation" de ces symboles ?
2. Le cerveau humain est considéré comme un "système matériel".

---

<sup>61</sup> Newell, formé par John Von Neumann, l'un des fondateurs de l'architecture de l'ordinateur, et par George Pólya, spécialiste des heuristiques en mathématiques, conçoit l'esprit humain comme un système de traitement de l'information.

<sup>62</sup> Simon, prix Nobel de sciences économiques en 1978, considère l'esprit humain comme un système de manipulation de symboles.

<sup>63</sup> Les symboles sont des entités physiques qui donc peuvent être codées, manipulées et stockées par des systèmes tant naturels ou biologiques qu'artificiels (Demailly, 2004, pp. 94-95).

3. Il existe une analogie entre les langages de l'Intelligence artificielle (I.A.) codés à partir d'une logique propositionnelle<sup>64</sup> et le cerveau humain qui connaît un codage identique de l'information (Weil-Barais, 2011, pp. 48-49).

En outre, un système de traitement de symboles comprend des symboles mais aussi une série des "structures symboliques"<sup>65</sup> ainsi qu'une série de procédures de traitement de ces "structures symboliques", procédures de traitement qui visent à en produire d'autres (structures symboliques) de manières séquentielle et évolutive par l'intermédiaire de processus de création, de modification, de reproduction et de destruction (Newell & Simon, 1976, p. 116 cité par Demailly, 2004, p. 95).

Cependant, les systèmes de l'intelligence artificielle ne seraient pertinents que dans le cadre de tâches répétitives ou encore de tâches dont la bonne réponse est découverte via des algorithmes<sup>66</sup> (Weil-Barais, 2011, pp. 50-51). En effet, c'est ici qu'entre en jeu l'importance du rôle des représentations mentales propres à l'individu :

Il apparaît ainsi que l'intelligence humaine ne réside pas tant dans le calcul mais dans la capacité à construire des représentations adéquates des situations ainsi qu'à les modifier (Weil-Barais, 2011, p.51).

C'est ainsi que l'intelligence humaine reposerait plutôt sur des méthodes heuristiques<sup>67</sup> qui lui permettent de tendre vers la finalité recherchée. A cela s'ajoute le fait que la représentation des connaissances liée au sens commun relève d'une codification mal aisée rapportée à celle d'un savoir de spécialité. De fait, l'approche computationnelle s'est intéressée à la pensée heuristique (Weil-Barais, 2011, p. 51).

---

<sup>64</sup> En effet, les règles du calcul propositionnel rendent possible la description des représentations mentales et leur fonctionnement au sein des processus mentaux. Cette notion sera explicitée dans le troisième chapitre de cette première partie qui traitera de la représentation mentale du sujet.

<sup>65</sup> Une "structure symbolique" ou une "expression" "est composée d'un certain nombre d'occurrences (*tokens*) de symboles, organisées selon une organisation physique particulière (par exemple, tel symbole est placé *près de* tel autre)" (Newell & Simon, 1976, p. 116 cités par Demailly, 2004, p. 95).

<sup>66</sup> Selon Tiberghien, dans le *Dictionnaire des sciences cognitives* (2002), un algorithme est une "Séquence ordonnée d'instructions permettant de réaliser, en un nombre fini d'étapes, un comportement, une action, une opération cognitive, ou de résoudre un problème (ou de conclure qu'il n'y a pas de solution)." (Tiberghien, 2002, p. 19).

<sup>67</sup> Selon Sabah, dans le *Dictionnaire des sciences cognitives* (2002), les méthodes heuristiques reposent sur "un principe général ou une règle de bon sens, qui permet de choisir parmi plusieurs opinions en cours de résolution de problème [...]. Au contraire d'un algorithme, une heuristique ne garantit pas qu'on arrive à une solution en un temps fini" (Sabah, 2002, p. 141).

Enfin, bien que le "langage de la pensée" (langage général correspondant aux entrées dans le système) initié par Fodor semble de nature propositionnelle, ce qui sied à l'usage des langages informatiques, l'intelligence humaine reposerait plutôt sur un codage sous forme d'images mentales. Ainsi, le cognitivisme computationnel se centre sur les représentations mentales (Weil-Barais, 2011, pp. 51-52).

## **4. Conclusion**

Ainsi, la première partie de ce chapitre aide à comprendre l'évolution de la pensée philosophique en prodiguant un certain nombre d'indices sur le concept de la perception. La deuxième partie met l'accent sur la psychologie en tant que science d'où émane l'un de ses domaines à savoir : la perception. Puis, une troisième partie s'encre au sein des théories cognitives de la perception jusqu'à traiter de l'approche computationnelle.

Il s'agit à présent d'aborder les éléments théoriques qui ont une forte probabilité de resurgir dans la suite de cette recherche et sur lesquels, il est possible de s'appuyer ultérieurement.

En effet, au sein des théories structuraliste et empiriste, la méthode de l'introspection est utilisée pour révéler les éléments conscients lors de l'accomplissement d'une tâche, c'est-à-dire non seulement le contenu de la pensée mais aussi la manière dont nous pensons cet accomplissement (Lemaire, 1999, p. 21). Le sujet porte attention à ces éléments de base qui se combinent en images et en idées de plus en plus complexes. Or, l'introspection est une méthode que le tuteur distant met en oeuvre par l'intermédiaire de ses questionnaires asynchrones mis à disposition de l'apprenant qui a pour rôle d'y rédiger ses manières de faire concernant certains items de compréhension écrite. Quant à l'approche analytique de Wundt (cité par Godefroid, 2008) elle classe des éléments psychiques (Godefroid, 2008, p. 47) pour atteindre la connaissance de la structure de la conscience. Il existe ici une similarité avec l'approche de la construction de l'instrument à destination du tuteur distant, cette construction partant d'une habileté langagière globale et de sa description en éléments qui se veut précise afin d'en dégager des habiletés cognitives puis, des stratégies cognitives théoriquement applicables à l'apprenant. S'agissant de l'associationnisme, il affirme que la connaissance découle de l'expérience. En effet, selon Locke (cité par Bagot, 1999), les impressions, accumulées depuis la naissance dans la conscience, génèrent des "idées sensorielles simples".

La confrontation et la mise en relation des "idées sensorielles simples", lors d'"associations", provoquent le développement d'"idées réflexives" dont le rôle est d'amener l'organisme à conscientiser ses opérations mentales. La recherche menée, par l'intermédiaire du tuteur distant, met en oeuvre justement cette association entre les connaissances du sujet qui proviennent de l'expérience afin que ce dernier puisse conscientiser ses opérations mentales. Ainsi, la perception résulte de l'addition de plusieurs sensations élémentaires et repose sur la structure de ces associations, l'expérience et l'apprentissage jouant un rôle déterminant dans cette structuration (Bagot, 1999, p. 6). De fait, l'empirisme s'oppose à l'innéisme pour lequel les compétences perceptives sont innées. Concernant le behaviorisme, ce courant étudie des conduites élémentaires dans l'objet d'atteindre une connaissance des conduites plus complexes. Ainsi, les descripteurs physiques de la perception visuelle seront des stimuli visuels simples, les sensations du sujet résultant des stimulations de l'environnement en fonction de relations objectivement observables (Bagot, 1999, p. 7). Ce qui est source d'intérêt, ce serait de partir des conduites élémentaires pour observer celles plus complexes par l'intermédiaire d'une approche linguistique plus poussée de la réponse des apprenants en termes de stratégies cognitives. De plus, au sein du gestaltisme, la donnée, portant sur les relations entre les éléments qui procurent une structure (Bagot, 1999, p. 7), inciterait le chercheur à comparer (entre elles) les réponses des apprenants en termes de stratégies cognitives.

S'agissant des théories cognitives de la perception, est écartée l'approche écologique pour se recentrer sur le constructivisme, la thèse de la modularité et l'approche computationnelle. En effet, le structuralisme piagétien prouve que les structures d'ensembles forment des "schèmes" dont l'accommodation continue aux situations s'effectue par tâtonnement et corrections. Puis, Piaget affirme une réaction mutuelle (et non pas unilatérale entre le présent et le passé) entre l'expérience antérieure et les schèmes d'assimilation visant un équilibre (Piaget, 1998, pp. 88-92). De fait, ce sont les mécanismes d'accommodation et d'assimilation qui permettent d'atteindre des états d'équilibre. Le système cognitif unique est donc représenté comme un "système auto-organisé" qui nécessite la description de ses caractéristiques initiales, des mécanismes de fonctionnement et des états d'équilibre (Weil-Barais, 2011, p. 44). En accord avec Piaget sur le premier point, à savoir que, dans le cas présent, le tuteur distant avance par tâtonnement et corrections pour concevoir son instrument visant à identifier les stratégies cognitives de l'apprenant, le désaccord porte sur le choix d'un système cognitif unique fait par Piaget. On y reviendra ultérieurement. Hochberg (cité par Streri, 2011), en tant que constructiviste, informe que c'est par l'intégration des différents détails perçus de la scène que l'organisme construit une "carte mentale" (Streri, 2011, p. 113)

ou une représentation mentale (Bagot, 1999, p. 9) de la scène et des objets observés. Ainsi, lorsque le tuteur distant observe les documents de recherche lui servant à la conception de son instrument ou encore lorsqu'il observe les réponses de l'apprenant, il perçoit des détails qui influent sur ses représentations mentales. Quant à Bruner et Postman (1947) (cités par Streri, 2011), ils affirment que la perception n'est pas, dans sa totalité, le résultat du "contenu du message sensoriel" mais subit également l'influence des expériences antérieures (Streri, 2011, pp. 113-114) et de "facteurs *top down*" (Streri, 2011, p. 114) tels que "les émotions, la motivation et les valeurs sociales" (Bertrand & Garnier, 2005, p. 83). Ainsi le tuteur distant a lui aussi vécu ou ressenti ses propres expériences, ses émotions, sa motivation et ses valeurs sociales ce qui peut influencer ses représentations quant à la conception de l'instrument et à sa prise d'information sur les réponses de l'apprenant. Cependant, toujours en 1947, selon la théorie de Bruner (1957-1958) (cité par Bertrand & Garnier, 2005), le sujet, par un jeu d'hypothèses sur l'environnement perçu, évalue, à l'aide d'indices (qui dépendent du contexte et des connaissances antérieures sur le stimulus (Bertrand & Garnier, 2005, p. 83), de la tâche qu'il réalise, de la nature, de l'intérêt et du résultat qu'il attend de la tâche (Streri, 2011, p. 114)), l'information perceptible, puis de fait parvient à une catégorisation du stimulus. Dès lors, pour Bruner (cité par Streri, 2011), la perception est "catégorielle, inférentielle et prédictive" (Streri, 2011, p. 114). Ainsi, le tuteur distant malgré une certaine subjectivité que l'on ne peut nier, s'il se voue à la tâche à accomplir et aux résultats qu'il en attend, est doté d'une objectivité certaine. Quant à la thèse de la modularité de Fodor (1986), elle démontre qu'il n'existe pas une unicité du système cognitif comme le propose Piaget (1998), mais bien une modularité des systèmes cognitifs. Pour ce faire, Fodor (1986) classe les processus psychologiques de manière fonctionnelle en trois catégories : les transducteurs, les systèmes périphériques et les systèmes centraux. Les transducteurs ont pour rôle de conserver le contenu de l'information dont la forme varie en fournissant des représentations de stimuli proximaux à destination des systèmes périphériques. A la sortie des transducteurs, les systèmes périphériques élaborent des représentations mentales de l'information, sur la disposition des stimuli distaux, à destination des mécanismes cognitifs centraux. Ainsi, Fodor (1986) suppose le fonctionnement du système suivant en ce qui concerne la perception :

les caractéristiques du produit des transducteurs dépendent, suivant certaines lois, des caractéristiques de l'énergie qui excitent les transducteurs ; et les caractéristiques de l'énergie qui excitent les transducteurs dépendent elles-mêmes, suivant certaines lois, des caractéristiques de la disposition distale. Parce qu'il existe des

régularités de ce dernier type, on peut déduire les propriétés de la disposition distale des stimuli à partir des propriétés qui leur correspondent dans le produit des transducteurs. Les systèmes périphériques sont donc des mécanismes qui effectuent des inférences de ce type. (Fodor, traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld, 1986, p. 64).

A la différence de la classification traditionnelle qui sépare la perception de la pensée et du langage, Fodor (1986) classe dans la même catégorie fonctionnelle les processus perceptuels et les processus du langage en mettant en corrélation, pour les premiers processus, les stimuli visuels et la disposition distale par le jeu des lois de réflexion de la lumière. Quant aux systèmes centraux, ce sont eux qui sont à l'origine de la "fixation de la croyance" et donc qui mettent en œuvre notre jugement en regard de l'information transmise. De fait, l'adhésion de cette recherche à la thèse de la modularité semble acquise tout du moins en ce qui concerne les éléments suscités.

S'agissant de l'approche computationnelle, le processus de perception mais aussi celui de l'action sont traités à partir d'"une représentation interne de l'environnement et de certains objets." (Delorme & Flückiger, 2003, p. 32). On nomme ce type de traitement, un traitement "computationnel". C'est ainsi que la "métaphore informatique" incite à l'aide de règles spécifiques, divers chercheurs à la description des processus mentaux en explicitant les conduites du sujet tout en s'appuyant sur des structures internes qui codent et transforment l'information perçue au sein de l'environnement. La perception apparaît donc comme un processus indirect. Or, comme l'intelligence humaine reposerait plutôt sur des méthodes heuristiques qui lui permettent de tendre vers la finalité recherchée, cette approche computationnelle qui s'est d'abord intéressée aux algorithmes en vain apparaît comme pertinente dans le cadre de cette recherche. Enfin, bien que le "langage de la pensée" (langage général correspondant aux entrées dans le système) initié par Fodor (cité par Weil-Barais, 2011) semble de nature propositionnelle, ce qui sied à l'usage des langages informatiques, l'intelligence humaine reposerait plutôt sur un codage sous forme d'images mentales. Ainsi, le cognitivisme computationnel se centre sur les représentations mentales (Weil-Barais, 2011, pp. 51-52).

A travers les divers courants suscités, l'objectif est de poser la perception comme une notion essentielle à la compréhension d'une situation. Parmi ces courants, une sélection d'entre eux fait jaillir un concept essentiel pour aboutir à l'objectif visé : le concept de

représentation. Tout d'abord, Kant (cité par Godefroid, 2008) affirme que la réalité est fondée sur la représentation des choses, représentation liée à l'expérience, à la conscience et à la raison. C'est ainsi que nos qualités mentales permettent d'atteindre la connaissance du réel. C'est pourtant au sein de la phénoménologie que le concept de représentation comprend un certain nombre de fonctions dont celle de la perception. Quant à Locke (cité par Reid, 1828), il affirme que c'est par les associations des "idées sensorielles simples" que se développent des "idées réflexives" ayant pour objet de mener l'organisme vers la conscientisation de ses opérations mentales. Selon Hume (cité par Reid, 1828), les idées promues par Locke (cité par Reid, 1828) apparaissent comme représentant les "images affaiblies" des impressions dont l'organisme se souvient ou qu'il imagine.

S'agissant du structuralisme piagétien, il n'a pu démontrer comment l'individu traite des situations auxquelles il a accès et n'a pu aller vers la compréhension de la différenciation des conduites lors de la réalisation de tâches ayant une structure identique. Quant au courant fonctionnaliste et à la "thèse modulariste" de Fodor (1986), c'est à la sortie des transducteurs que les systèmes périphériques élaborent des représentations mentales de l'information, sur la disposition des stimuli distaux, et ce, à destination des mécanismes cognitifs centraux.

Il faut attendre le courant constructiviste moderne dont fait partie Hochberg (1970) (cité par Streri, 2011) pour entendre parler de construction d'une "carte mentale" par l'organisme qui intègre des détails perçus d'une scène. Puis, sous l'influence de la "thèse modulariste" de Fodor (1983), le cognitivisme computationnel dérive d'abord vers une "représentation calculable" accolée à chaque module avant de prendre en considération les représentations mentales du sujet, l'intelligence humaine étant codée sous forme d'images mentales.

En outre, d'autres facteurs ont un effet sur la perception. Selon Wundt (cité par Lemaire, 1999), la compréhension de l'esprit nécessite la connaissance des éléments qui la constitue à savoir : les "sensations" et les "sentiments". D'ailleurs, pour Titchener (cité par Delorme & Flückiger, 2003), les sensations sont les principaux éléments des perceptions. Quant à Hume (cité par Reid, 1828), il distingue, parmi les idées, les "impressions" qui regroupent les sensations, les passions et les émotions de l'organisme. Contrairement aux courants évoqués, le behaviorisme considère les entités mentales (c'est-à-dire la pensée, l'imagination, les intentions, les désirs, les croyances) comme inobservables. Or, elles semblent indissociables des représentations des sujets. Quant à la psychologie de la forme, dans un second principe, elle ne différencie pas la perception et la sensation, les structures perceptives, selon Piaget (1998), évoluant avec l'âge et l'influence de l'expérience du sujet.



Bruner et Postman (1947) (cités par Streri, 2011), comptent parmi ces facteurs les expériences antérieures, les émotions, la motivation et les valeurs sociales. Fodor (1986) ajoute que c'est par un processus décisionnel que les mécanismes de fixation de la croyance perceptuelle vont engendrer la meilleure hypothèse possible par rapport aux données disponibles et ce, à partir des représentations provenant des systèmes périphériques et des connaissances d'arrière-plan. De plus, il y aurait une interface entre la perception et les préférences de l'individu qui produirait à posteriori l'interaction entre les préférences et l'analyse perceptuelle. Des recherches plus récentes corroborent le fait que l'interprétation des informations dépend de nos connaissances antérieures, de nos attentes et de nos motivations (Bonnet, 2003). Dans la même lignée mais de manière plus précise, Bagot (1999) ajoute que l'intégration des sensations (permettant l'interprétation des informations sensorielles) à partir desquelles l'individu prend une décision s'effectue toujours selon les connaissances antérieures, les attentes de l'individu mais aussi en fonction des motivations cognitives et affectives et des coûts et des gains potentiellement attendus de sa décision perceptive.

Cependant, avant d'approfondir le concept de représentation au sein du troisième chapitre, il semble pertinent, dans un deuxième chapitre, de comprendre ce que recouvre l'un des concepts qui précise le titre de ce mémoire à savoir celui d'identification perceptive.



## CHAPITRE 2 : L'IDENTIFICATION PERCEPTIVE

---

### 0. Introduction

Richard (1980) dédie le troisième chapitre de son ouvrage intitulé *L'attention* au concept de la préparation sélective. Il indique que ces effets de préparation sélective sont l'objet d'une étude dans trois situations précises dont celle de l'identification perceptive. Il définit donc les trois situations ainsi :

- détection : le sujet doit reconnaître si quelque chose est arrivé ou non ;
- identification perceptive : le sujet doit identifier et dénommer le stimulus présenté en durée brève (ou une partie de celui-ci) ;
- temps de réaction : le sujet doit fournir le plus rapidement possible une réponse appropriée (définie par la consigne ou par un apprentissage préalable) au stimulus présenté (Richard, 1980, p. 66).

Ainsi, l'identification perceptive, postérieure à la reconnaissance, se décline en deux parties : l'identification du stimulus puis sa dénomination par le sujet et dépend d'un temps de réaction assez bref.

Il s'agit maintenant d'approfondir cette définition générale de l'identification perceptive donnée par Richard (1980) à travers divers concepts énoncés ci-dessous.

Pour ce faire, dans un premier temps, cinq tâches étroitement liées à celle de l'identification perceptive se doivent d'être présentées afin de cerner au mieux ce concept. La première de ces tâches relève de la psychophysique et est une tâche de détection d'un stimulus parmi le bruit. Afin de percevoir un stimulus, le seuil de détection ou seuil absolu doit être atteint par le sujet, seuil qui peut être mesuré par l'intermédiaire de diverses méthodes expérimentales. La deuxième tâche est une tâche de discrimination qui émane de la différence ou de la similitude entre un stimulus standard présenté au sujet et des stimuli de comparaison. Or, lorsque le sujet perçoit la plus petite différence entre le stimulus standard et les stimuli de

comparaison, celle-ci se nomme le seuil différentiel, c'est ici qu'intervient la théorie de détection du signal (TDS) qui comporte quatre cas de réponses possibles au sein d'une situation expérimentale relative à la détection d'un son. Dès lors, le fait que la réponse du sujet soit négative ou positive dépend du rapport entre le niveau d'activité sensorielle et le critère de décision. De plus, il existe deux types de temps de réaction entre la présentation du stimulus et l'initiation de la réponse du sujet à savoir le temps de réaction simple et le temps de réaction de choix. La troisième tâche est une tâche d'estimation qui mesure la valeur de la grandeur par exemple d'un stimulus ou d'une sensation de manière numérique par le biais d'un panel de diverses échelles. Puis, les tâches de reconnaissance, d'identification et de catégorisation sont explorées pour aboutir à une comparaison entre les reconnaissances des objets, des visages et des mots (Bruce & Young, 1986, cités par Cadet, 1998) qui s'effectue en quatre phases, la troisième phase intégrant l'identification sémantique des représentations. De plus, une autre approche non négligeable, celle de la théorie de l'information, aide à comprendre comment s'effectue l'identification d'un stimulus face au nombre de choix possible du sujet préalablement à la prise de décision. C'est ainsi, qu'entre en jeu le système de mesure de l'information qui s'appréhende de diverses manières en fonction des conceptions des auteurs. La conception "télégraphique" de la communication différencie tout d'abord l'information de la communication, notions qui deviennent interchangeables dans les années 1950. Dès lors, l'information qui se définit comme une réduction de l'incertitude, ne serait-elle pas aussi pour cette conception "télégraphique" de la communication, un "acte verbal, intentionnel, linéaire, limité dans le temps et dans l'espace" (Winkin, 2001, p. 53) ? Une autre conception, la conception "orchestrale" de la communication s'oppose à la première puisque selon Bateson et Ruesch (cités par Winkin, 2001) la communication repose non seulement sur "la transmission de messages verbaux, explicites et intentionnels" mais surtout sur le récepteur et sa perception d' "impressions" provenant de l'émetteur, d'événements et de l'environnement (Winkin, 2001, p.55). De plus, comme les être humains sont biologiquement contraints à communiquer, les deux auteurs privilégient parmi quatre niveaux de communication relationnelle, les niveaux interpersonnel et groupal (Winkin, 2001, pp. 56-57). Un troisième auteur va plus loin dans la réflexion, il s'agit de Birdwhistell (cité par Winkin, 2001) pour qui la communication n'est pas seulement un message et une interaction mais bien une communication sociale dotée d'un contexte communicationnel ayant une valeur informative (Winkin, 2001, p. 71). Or, cette communication sociale a pour partenaires des acteurs sociaux qui interagissent selon un "ensemble d'interrelations structurées" (Winkin, 2001, p. 90). Quant à Streri (2011), l'auteur reprend la notion d'information sous l'angle ordinaire de l'apprentissage de ce que l'on ignore. L'information ayant pour unité de mesure

l'incertitude et se transmettant par un canal sujet à la transmission du bruit, ces deux entraves sont contrariées par la redondance qui permet une meilleure réception du message. Or, ce système de redondance fonctionne très bien dans le cadre du langage. En outre, Meunier (2009) affine les tâches d'identification et de catégorisation en décomposant ces deux niveaux de traitement.

Dans un deuxième temps, est étudiée plus précisément l'influence des processus attentionnels sur la tâche d'identification. Alors que les auteurs oscillent entre une conception monodéiste de l'attention et une conception volontariste de l'attention, la seconde conception d'où émanent des travaux sur la focalisation prône que l'attention effectue un choix et que la représentation objet de ce choix est maintenue présente au sein de l'esprit. Ainsi, Camus (1996) postule pour une pluralité de processus attentionnels interdépendants et cohérents au sein d'un système attentionnel qu'il décrit à partir du schéma de Cohen (1993) (cité par Camus, 1996). Il s'ensuit tout naturellement une présentation de l'attention sélective et de l'attention partagée. Or, au sein de l'attention sélective et face à une capacité limitée des processus attentionnels, des travaux s'appuient différemment sur la théorie du filtre attentionnel sélectif, filtre qui, doté d'une rigidité dans les premières recherches devient un système plus flexible, adaptable et cognitif. Quant à l'attention partagée, alors que certains auteurs optent pour un unique réservoir central qui gère, analyse et évalue les ressources attentionnelles, d'autres s'orientent vers la pertinence de réservoirs distincts et spécialisés.

Dans un troisième temps, au sein même des processus attentionnels, il semble pertinent d'évoquer les processus automatiques dont le fonctionnement s'effectue de façon "prévisible, régulière et stéréotypée". Puis, tout d'abord opposés, processus automatiques et processus contrôlés tendent vers une continuité. En effet, l'attention contribuant à la construction des représentations stables des objets n'interviendrait pas à un moment précoce mais au moment tardif de la décision. Enfin, des concepts clés au cœur de l'attention démontrent que les processus automatiques précâblés ou postcâblés sont des modules cognitifs qui activent des "représentations perceptives, conceptuelles ou sensori-motrices" avant d'introduire plus précisément la notion de système de contrôle cognitif de l'activité.

Dans un quatrième temps, on distingue au sein même de la mémoire représentationnelle un contrôle cognitif qui opère entre un objet ou une action et sa représentation. Or, la flexibilité des conduites introduite par cette réflexion que constitue le contrôle cognitif est générée par trois types de mécanismes à savoir : le contrôle proactif, le contrôle rétroactif et la relation entre l'attention et la mémoire. Cependant, malgré ces divers types de contrôle cognitif des erreurs d'attention variées peuvent apparaître.

## **1. Distinction de cinq tâches en étroite relation avec l'identification perceptive**

### **1.1. La détection**

Meunier (2009) classifie trois catégories de traitements associés à la perception en vue de leur finalité c'est-à-dire en fonction du type de transformation qui ont lieu sur l'information. Le premier niveau de traitement relève du domaine de la psychophysique. Il s'agit de "la détection d'un stimulus" parmi "d'autres stimulations non pertinentes" dénommées le bruit. Lors de situations d'expérimentations scientifiques, c'est dans le cadre de la mesure de seuil de détection, suite à une variation de l'intensité de la stimulation, que le sujet est incité à affirmer ou non sa perception (Meunier, 2009, p. 114).

Plus précisément, les tâches de détection portent sur les variations des diverses formes d'énergie<sup>68</sup> en provenance de l'environnement. Ce qui importe au niveau des tâches de détection est le seuil absolu. Ce seuil absolu représente le montant minimum d'énergie physique dont est doté un individu pour détecter un stimulus. En deçà de ce seuil absolu, l'individu ne peut atteindre le stimulus (Streri, 2011, pp. 119-120).

Pour mesurer ce seuil absolu, il existe différentes méthodes expérimentales. La principale méthode intitulée la "méthode des limites" possède deux modes de présentation du stimulus<sup>69</sup>, l'un ascendant et l'autre descendant. Cependant, il existe des biais en ce que les réponses des sujets de ces deux modes de présentation ne se rejoignent pas. D'autres méthodes ont alors vu le jour à savoir la "méthode en escalier"<sup>70</sup>, la "méthode d'ajustement"<sup>71</sup> et la "méthode constante"<sup>72</sup> (Streri, 2011, p. 120).

---

<sup>68</sup> Ces formes d'énergie sont liées à des phénomènes sensoriels et perceptifs : elles peuvent être d'origine "électromagnétique (la lumière), mécanique (sons, pressions tactiles, mouvements, tension musculaire, chimique (goût, odorat), etc." (Streri, 2011, pp. 119-120).

<sup>69</sup> La méthode des limites dans ses deux séries de présentation propose au sujet soit un son inaudible et d'en augmenter son intensité jusqu'à sa détection, soit un son audible et d'en diminuer l'intensité jusqu'à son absence de détection (Streri, 2011, p. 120).

<sup>70</sup> Cette méthode permet de déterminer le seuil absolu par modification du type de série (ascendante/descendante) lorsque le sujet change sa réponse (Streri, 2011, p. 120).

Il semblerait que la notion de tâches de détection soit ici similaire à celle du premier niveau de traitement lié à la perception de Meunier (2009) nommé la détection.

## **1.2. De la discrimination à l'estimation**

### **1.2.1. Les trois critères déterminants de la discrimination**

Lors d'une situation expérimentale, une présentation d'un "stimulus standard" et de "stimuli de comparaison" est faite au sujet. Le sujet énonce alors si chaque stimulus de comparaison lui apparaît comme différent ou identique au stimulus standard (cela permet la discrimination). La perception par le sujet de la plus petite différence entre les deux types de stimulus mesure le "seuil différentiel". Quant à la valeur déclarée pertinente pour la moitié des cas en faveur du stimulus de comparaison par rapport au stimulus standard, elle se nomme le "point d'égalisation subjective". Il est à noter que peut être présent, lors de la détermination du seuil différentiel, un intervalle d'incertitude (Streri, 2001, pp. 122-123). En effet, le seuil différentiel peut varier selon l'amplitude du stimulus ou encore l'état du sujet. La "loi de Weber"<sup>73</sup> indique alors la valeur constante (la "fraction de weber"<sup>74</sup>) à ajouter au stimulus standard pour obtenir la variation donnée (Streri, 2001, p. 123).

Streri (2001, p. 123) se pose une série de trois questions concernant :

- la délivrance de message à proximité du seuil de détection et la présence du bruit ;
- l'incertitude de sa réponse par le sujet ;
- ce sur quoi repose la décision du sujet par rapport par exemple à l'entente positive ou négative d'un son.

La réponse à ces questions repose sur la "théorie de la détection du signal" (TDS) qui correspond à l'étude du seuil de détection des sujets ainsi qu'à leur décision lors de leur réponse. La situation expérimentale toujours relative au son est la suivante : l'expérimentateur déroule un son dont toutes les fréquences ont la même intensité (bruit blanc) et y ajoute ou non un signal. Dès lors soit la présence du signal est détectée par le sujet ("détection

---

<sup>71</sup> Par rapport à la méthode en escalier, la méthode d'ajustement est due à la modification de la direction de la série par le sujet lui-même (Streri, 2011, p. 120).

<sup>72</sup> Un nombre fixé à l'avance de stimulations perceptibles et imperceptibles est présenté selon un mode aléatoire et ce, à plusieurs reprises dans un ordre différent (Streri, 2011, p. 120).

<sup>73</sup>  $\Delta I = KI$  ce qui signifie la grandeur du seuil différentiel ( $\Delta I$ ) est égale au produit de l'intensité du stimulus standard ( $I$ ) et de la constante ( $K$ ).

<sup>74</sup>  $K = \Delta I/I$ . La constante  $K$  correspond à la fraction suscitée.

correcte"), soit la réponse est positive malgré l'absence du signal ("fausse alarme"), soit la réponse est négative en présence du signal ("omission"), soit l'absence du signal est détectée par le sujet ("rejet correct"). Il s'agit bien ici d'une tâche de discrimination reposant sur la différenciation entre un signal et un bruit blanc par le sujet (Streri, 2011, p. 123). Or, la fausse réponse ou l'omission peut être due à l'influence des aspects non sensoriels comme par exemple les effets provoqués par l'attente ou encore les gains et les coûts attribués par l'expérimentateur afin de faire varier les comportements des sujets. Par contre, en l'absence de stimulus, les systèmes sensoriels produisent un "bruit sensoriel" dont les variations ont pour origine des processus physiologiques, attentionnels, sensoriels, etc. (Streri, 2011, p. 124). La théorie de la détection du signal (TDS) se sert d'une figure portant sur la distribution des probabilités pour effectuer une représentation de ces variations (Streri, 2011, p. 125). Au sein de cette figure est disposé le critère de décision du sujet c'est-à-dire la valeur menant le sujet à un accord probable sur la présence du signal. Dès lors, on remarque que dans le cas où le niveau d'activité sensorielle est en dessous de ce critère de décision, la réponse du sujet est négative alors que si le niveau d'activité sensorielle est au dessus de ce critère de décision, la réponse du sujet est positive (Streri, 2011, p. 125).

Quant au temps de réaction, c'est une mesure de la durée entre la présentation du stimulus par l'expérimentateur et le début de la réponse du sujet. Elle concerne donc le comportement du sujet lors de tâches de discrimination ou encore de détection. Il existe deux types de temps de réaction dénommés :

- "temps de réaction simple" lorsque le sujet effectue une pression et un relâchement sur une clé en cas de détection d'un stimulus ;
- "temps de réaction de choix" lorsque le choix de la réponse du sujet est en corrélation avec un type de présentation du stimulus (Streri, 2011, p. 126).

En ce qui concerne les deux types de temps de réaction :

- l'intensité du stimulus écourte le temps de réaction ;
- la proximité entre le stimulus et le seuil de détection allonge le temps de réaction (Streri, 2011, p. 126).

Si l'on compare les deux types de temps de réaction lors de tâches de discrimination ou d'identification, le temps de réaction de choix est généralement plus long que le temps de réaction simple (Streri, 2011, p. 126).

### **1.2.2. La tâche d'estimation**



La tâche d'estimation correspond à la valeur de la "grandeur d'un stimulus, d'une sensation ou de variables psychologiques complexes". Elle se mesure grâce à une "échelle" qui attribue des nombres à des objets, à des événements (Streri, 2011, p. 126) ou encore à des sensations.

Selon Streri (2011, pp. 126-127), il existe divers types d'échelle :

- l'échelle nominale est un appariement entre un nombre et une chose, ce qui ne permet pas la quantification ;
- l'échelle ordinale attribue des rangs à des items, elle permet la quantification ;
- l'échelle d'intervalle évalue des événements de façon quantitative ainsi que les intervalles entre ces événements ;
- l'échelle arithmétique (*ratio scale*) permet de déterminer des comportements selon les propriétés des nombres ;
- une échelle de sensations qui attribue des nombres selon l'intensité de la sensation peut être élaborée selon deux procédures distinctes : une procédure d'évaluation directe incite les sujets à donner des valeurs selon la force de la sensation éprouvée ; une procédure d'évaluation indirecte porte sur les capacités de discrimination des sujets. Fechner (1801 - 1887) (cité par Streri, 2011), un philosophe et psychologue allemand, utilise une procédure d'évaluation indirecte pour décrire le lien (la "loi de Fechner"<sup>75</sup>) entre les variations de l'intensité du stimulus et les variations de l'intensité de la sensation. Pour Fechner (cité par Streri, 2011), les grandeurs subjectives de tous les seuils différentiels (selon la loi de Weber) sont identiques. Ainsi, l'intensité de la sensation augmente rapidement pour des valeurs de l'intensité du stimulus faibles alors qu'elle augmente plus lentement pour des valeurs de l'intensité du stimulus fortes. Quant à Stevens (1906 - 1973) (cité par Streri, 2011), un psychologue américain, souhaitant valider la loi de Fechner par le biais d'une procédure d'évaluation directe, il n'obtiendra néanmoins pas des résultats semblables à ceux de Fechner (cité par Streri, 2011). L'expérimentateur attribue une valeur à un stimulus standard. Lors de la présentation de chacun des stimuli, le sujet assigne une valeur en fonction de celle du stimulus standard. De fait, Stevens (cité par Streri, 2011) en déduit une

---

<sup>75</sup>  $S = W \log I$ ,  $S$  étant la grandeur de la sensation,  $I$  la grandeur physique du stimulus et  $W$  la constante relative à la valeur de la "fraction de Weber".

nouvelle équation<sup>76</sup> décrivant le lien entre l'intensité d'un stimulus et l'intensité de la sensation.

### **1.3. La reconnaissance, l'identification et la catégorisation**

#### **1.3.1. Selon Cadet (1998), des procédures d'identification aux procédures de catégorisation**

Cadet (1998) traite successivement les reconnaissances des patterns, des objets et des visages (Cadet, 1998, pp. 126-137). Or, au sein de la perception, la reconnaissance et l'identification des informations succèdent au recueil des informations et précèdent la catégorisation à partir des "caractéristiques signifiantes" qui seront potentiellement intégrées dans les conduites (Cadet, 1988, p. 126).

##### **1.3.1.1. Vers une procédure d'identification incomplète des patterns**

Concernant la reconnaissance des patterns, Cadet (1988) explore trois types de théories à savoir les théories du gabarit, les théories du prototype et les théories des traits. Mais auparavant, il désigne par patterns :

des procédures de reconnaissances et d'identification d'éléments, ou plus souvent de configurations organisées d'éléments présents dans le champ perceptif appelées "patterns" ou configurations ou encore motifs. Il s'agit d'une structure auditive, tactile, visuelle ou autre qui présente des propriétés stables résultant de son organisation (Cadet, 1998, p. 126).

Au niveau de la reconnaissance d'un pattern, les théories du gabarit (*template theorie*) concluent en faveur d'une comparaison directe entre l'information se situant au sein d'un stimulus et des gabarits<sup>77</sup> ou des maquettes (*template*). Au niveau de l'identification du pattern, il s'effectue un rappel des gabarits postérieurement à leur stockage en mémoire à long terme. Ce rappel se produit après différents essais d'analyse par le cerveau de l'image de l'objet transmise à partir de la rétine, cerveau qui par l'intermédiaire d'une procédure d'appariement va choisir le gabarit le moins différent de l'entrée perceptive. Or, la rapidité de

---

<sup>76</sup>  $L = aI^n$ , L étant la sensation subjective, a une constante et n un exposant qui varie selon la modalité sensorielle qui fait l'objet d'une étude.

<sup>77</sup> Les gabarits sont "des copies en réduction des différentes configurations qui constituent les formes prototypiques que peut prendre le pattern" (Cadet, 1998, p. 127).

l'identification fluctue en fonction de la facilité d'assimilation de la procédure de reconnaissance (Cadet, 1998, p. 127).

Alors que les théories du gabarit présentent des avantages indéniables : l'approche de l'appariement des gabarits est similaire à celle que nous vivons dans des situations quotidiennes (reconnaissance de mots, d'écritures manuscrites, d'objets, de personnes, etc.) ; elle se compose d'opérations qui semblent "naturelles" et dont le degré de validité paraît élevé ; ce moyen comparatif de reconnaissance de patterns peut aussi promouvoir des instruments informatisés par l'intermédiaire de systèmes informatiques. Cependant, des variations portant sur l'angle d'observation, la taille ou des rotations peuvent être un frein à l'appariement tandis que le pattern reste identique, variations qui induisent une constance du stimulus mal aisée et qui engendrent une similarité difficile entre une entrée d'information et un gabarit (Cadet, 1998, p. 128).

Un deuxième type de théories, les théories du prototype tendent à résoudre la difficulté de la conservation quelles que soient les conditions données des propriétés de similarité et de constance. Pour ce faire, elles utilisent des prototypes c'est-à-dire des réalisations, des entités génériques considérant l'appartenance d'un stimulus à une classe d'objets ou de concepts, classe dotée de caractéristiques. Dès lors, une comparaison entre les propriétés du stimulus et les propriétés du prototype permet la reconnaissance du pattern. C'est ainsi qu'en 1971, deux auteurs américains Franks (cité par Cadet, 1998), un chercheur en sciences cognitives et neurocognition cognitive et Bransford (cité par Cadet, 1998), un chercheur en éducation et en psychologie, démontrent, lors de la construction de prototypes visuels d'objets ou d'animaux par association de figures géométriques simples au sein de laquelle des caractéristiques sont transformées, que l'on aboutit à des distorsions éloignant le prototype des divers stimuli créés. Le test de reconnaissance prouve qu'il y a bien perception du prototype malgré l'altération des formes et l'évaluation de la confiance au sein de la justesse de l'identification montre que la confiance au sein de la justesse de l'identification s'accroît avec la faiblesse du nombre de distorsions. De fait, le rôle du prototype dans l'identification apparaît comme primordial. Cependant, lorsque nous traitons des patterns nouveaux ou une réorganisation soudaine des patterns due à la découverte brusque d'une solution (la réorganisation des patterns est élaborée en fonction d'un schéma d'*insight*), les théories du prototype s'avèrent moins efficaces (Cadet, 1998, p. 129).

Ainsi les théories du prototype étant une approche plutôt globale des procédures de reconnaissance et d'identification des patterns, un troisième type de théories est apparu comme plus approprié, il s'agit des théories des traits. Au sein de ces théories, un pattern prend la forme d'"un ensemble de traits ou d'attributs spécifiques à un type d'objets ou de stimuli" (Cadet, 1998, p. 129). Les informations fournies lors de la sélection de traits du stimulus sont alors comparées aux informations stockées en mémoire à long terme, ce qui constitue la procédure de reconnaissance du pattern. Ces théories s'appuient notamment sur les travaux de Neisser (1964) (cité par Cadet, 1998). Le but de son étude est de mesurer le temps mis pour détecter la lettre Z dans deux listes de lettres distractives, l'une composée de lettres faites de segments de droite et l'autre composée de lettres comprenant des lettres distractives rondes ou des segments de cercles. Les temps de reconnaissance de la lettre Z, qui constituent le pattern, sont plus courts lorsque les lettres distractives sont différentes donc présentent moins de traits communs avec le pattern. De plus, les sujets de l'expérimentation affirment ne pas rechercher régulièrement la lettre Z et évoquent même le fait qu'elle "'ressort" d'un fond flou". Dès lors, les théories des traits du fait de leur référence configurationnelle (elle inclut diverses formes, diverses directions, diverses échelles) permettent la conservation des références générales (Cadet, 1998, pp. 129-130) :

Rassembler et utiliser une collection de traits fournit, il est vrai, un cadre d'identification plus souple et plus diversifié que l'application, nécessairement plus rigide, d'un gabarit de référence (Cadet, 1998, p. 130).

Cependant, malgré cette souplesse, cette diversité du cadre d'identification, une collection de traits ne peut assumer la procédure d'identification sans prendre en considération l'organisation de cette collection de traits formant un tout bien défini (Cadet, 1998, p. 130).

### **1.3.1.2. Des modes de combinaisons des géons à l'identification des objets**

Selon les théories des composantes, la procédure de reconnaissance des objets fait usage d'un registre de formes de bases comprenant des cylindres, des traits, des courbes, des cônes, etc. au sein duquel les composantes, des géons (*geometric ions*), se présentent en un nombre fini. Plus précisément, les géons d'objet sont "des unités fondamentales en trois dimensions (3D)" (Cadet, 1998, p. 131) dont le nombre est limité à trente cinq selon les travaux de 1987 de Biederman (cité par Cadet, 1998), un chercheur américain en

neurosciences. Ils possèdent des modes de combinaisons divers dont l'assemblage, en nombre presque infini, révèle la globalité, ce qui induit l'identification des objets (Cadet, 1998, p. 131).

Pour ce faire, a lieu une comparaison entre les informations issues de l'identification des géons ainsi que des interactions de ces mêmes géons au sein de leur organisation et les informations stockées en mémoire. Or, la procédure de reconnaissance intègre tant les propriétés invariantes<sup>78</sup> vis-à-vis de modifications de position, d'échelle ou de contexte que les "régularités actuelles"<sup>79</sup>. Il est à préciser que sont privilégiées en ce qui concerne l'identification des géons, l'analyse des contours des objets plutôt que la taille, le poids et la couleur. L'identification des divers géons assemblés fait naître l'objet à étudier (Cadet, 1998, pp. 131-132).

### **1.3.1.3. D'un ensemble de descriptions du visage à la génération d'un nom (Bruce & Young, 1986)**

Bruce et Young (1986) (cités par Cadet, 1998), deux psychologues britanniques, modélisent de manière fonctionnelle la reconnaissance et la perception des caractéristiques tant permanentes que temporaires des visages en décomposant sept catégories d'informations (ou encore codes) :

- l'encodage structural dont le résultat est "un ensemble de description du visage présenté" se compose de données actuelles centrées sur la vision et de caractéristiques "indépendantes de l'expression" que l'on pourrait qualifier de conceptuelles ;
- un système d'analyse de l'expression faciale comprenant des états émotionnels ;
- un système d'analyse du discours facial comportant, par exemple, la lecture labiale ;
- un système de "traitement visuel dirigé vers la recherche de caractéristiques particulières" ;
- des références générales émanant des unités de reconnaissance faciale (FRU), unités dotées de codes structuraux stockés qui décrivent l'un des visages connus d'une personne ;

---

<sup>78</sup> Il existe cinq propriétés d'invariance à savoir : "la courbure, le parallélisme des points, la terminaison commune, la symétrie et la colinéarité" (l'alignement des points) qui instituent des relations d'invariance entre les stimuli et les patterns (Cadet, 1998, p. 131).

<sup>79</sup> Il s'agit des informations constantes indépendantes des circonstances particulières. Biederman parle de "géons non-accidentels" (Cadet, 1998, p. 131).

- des références à une personne singulière connue par l'intermédiaire des nœuds d'identification personnelle (PIN) qui permettent de définir l'identité de cette personne ;
- l'opération précédente invite à la génération d'un nom, l'identification aboutit ainsi (Cadet, 1998, p. 132-134).

#### **1.3.1.4. Vers des similarités dans la planification des opérations cognitives de la reconnaissance des objets, des visages et des mots**

Bruce et Young (1986) (cités par Cadet, 1998) effectuent une comparaison entre les reconnaissances des objets, des visages et des mots. Il ressort de cette comparaison quatre phases similaires dans les trois activités de reconnaissance impliquant des informations traitées de nature différente pour chacune de ces activités :

- "une phase d'entrée-codage d'information" (c'est-à-dire l'input) composée de formes spécifiques pour la reconnaissance des objets, de structures pour la reconnaissance des visages et de l'orthographe pour la reconnaissance des mots ;
- "une phase de reconnaissance des unités" : les formes spécifiques sont transcrites en pictogènes<sup>80</sup> (reconnaissance des objets), les structures sont transcrites en unités de reconnaissance faciale (FRU) (reconnaissance des visages), l'orthographe (c'est-à-dire la forme scripturale des mots) est traitée grâce à des logogènes<sup>81</sup> (reconnaissance des mots) ;
- "une phase d'identification sémantique des représentations"<sup>82</sup>, phase qui contient les procédures de catégorisation et la prise de décision ;
- "une phase de codage des noms" prenant une forme orale ou écrite (Cadet, 1998, pp. 134-136).

#### **1.3.2. Selon Streri (2011), la relation entre l'identification perceptive et la théorie de l'information**

---

<sup>80</sup> "Un pictogène est défini comme une représentation mentale, prototypique, des différentes catégories d'objets." (Mouchetant-Rostaing, 2001).

<sup>81</sup> "Une définition des logogènes serait les unités activées lorsque les mots sont détectés par le système visuel. Un logogène correspondrait alors à l'ensemble des informations associées à une représentation lexicale, comme sa structure phonétique, mais aussi ses caractéristiques syntaxiques et sémantiques. Ces unités seraient activées lorsque la somme des activations venant de diverses sources d'informations dépasserait un seuil spécifique à chacune d'entre elles. La valeur de ce seuil varierait selon la fréquence des mots : plus le mot présente une fréquence d'occurrence élevée dans la langue, plus son seuil d'activation est bas. De plus, une fois sélectionné, le niveau d'activation du logogène va décroître lentement, ce qui permet d'expliquer la réduction du temps nécessaire pour reconnaître un mot déjà vu et traité." (Chevaux, 2005).

<sup>82</sup> En ce qui concerne la reconnaissance des visages, il est à noter que les structures transcrites s'acheminent vers des nœuds d'identification personnelle (PIN).

Selon Streri (2011), l'identification d'un stimulus peut être complexe. En effet, la situation est corrélée au nombre de choix possibles. C'est ainsi que pour parer à cette difficulté, les psychologues se sont inspirés des concepts de la théorie de l'information relative à la résolution de problèmes de communication téléphonique afin d'en utiliser le système de mesure de l'information (Streri, 2011, p. 121).

Afin d'éclairer la situation, il semble essentiel de confronter deux conceptions de la communication : une conception "télégraphique" de la communication et une conception "orchestrale" de la communication.

### **1.3.2.1. La conception "télégraphique" de la communication tel un "acte verbal, intentionnel, linéaire, limité dans le temps et dans l'espace" (Winkin, 2001, p. 53)**

Concernant la conception "télégraphique" de la communication, elle a vu le jour aux Etats-Unis, la période d'après guerre étant marquée par la levée du secret militaire. Dès lors, des travaux de recherche élaborés pendant la seconde guerre mondiale apparaissent au grand jour. C'est ainsi que des ouvrages basés sur les notions de communication et d'information paraissent. On peut citer trois auteurs clés qui ont abordé ces notions : Wiener (1884 - 1964) (cité par Winkin, 2001), un mathématicien américain fondateur de la cybernétique, Shannon (1916 - 2001) (cité par Winkin, 2001), un ingénieur électricien et mathématicien américain et Weaver (1894 - 1978) (cité par Winkin, 2001), un mathématicien et philosophe de la communication américain.

Wiener (cité par Winkin, 2001) définit la communication comme celle de la langue ordinaire :

Quand je communique avec une autre personne, je lui transmets un message, et quand cette personne communique à son tour avec moi, elle me retourne un message de même nature qui contient des renseignements accessibles d'abord à elle et non à moi (Wiener, 1971, p. 43 cité par Winkin, 2001, p. 28).

Shannon (cité par Winkin, 2001) et Weaver (1949/1975) (cité par Winkin, 2001) reprennent la conception de la communication de Wiener (cité par Winkin, 2001) et la schématisent de façon linéaire. Pour eux, la communication est la "transmission d'un message

d'un sujet A vers un sujet B" (Winkin, 2001, p. 28). Weaver (cité par Winkin, 2001) définit chacun des termes de ce schéma :

L'émetteur transforme ce *message* en *signal* qui est alors envoyé par le canal de communication de l'émetteur au *récepteur*. [...] Pour le langage parlé, la source d'information est le cerveau, l'émetteur est l'organe vocal qui produit la pression variable sonore (le signal) transmise à travers l'air (le canal) [...] (Weaver, 1949/1975, p. 36 cité par Winkin, 2001, p. 30).

Cependant, Shannon (cité par Winkin, 2001) emploie le terme d'information alors que Weaver (cité par Winkin, 2001) préfère celui de communication.

Weaver (cité par Winkin, 2001) définit plus largement que Wiener (cité par Winkin, 2001) le terme de communication :

Le mot *communication* sera utilisé ici dans un sens très large incluant tous les procédés par lesquels un esprit peut influencer un autre. Cela, bien sûr, comprend non seulement le langage écrit ou parlé, mais aussi la musique, les arts plastiques, le théâtre, la danse et, en fait, tout comportement humain (Shannon et Weaver, 1949/1975, p. 31 cité par Winkin, 2001, p. 29).

Dans les années 1950, les notions de communication et d'information deviennent interchangeables.

A la même époque, des recherches ont lieu sur la communication à l'intérieur de petits groupes. La communication apparaît comme "le nombre d'échanges de messages entre partenaires reliés par des "canaux" formant "réseaux"" de communication (Winkin, 2001, p. 38). Ces réseaux de communication constituent "la trame de la vie en société". Une recherche de trois psychosociologues américains : Festinger (1919 - 1989) (cité par Winkin, 2001), Schachter (1922 - 1997) (cité par Winkin, 2001) et Back (cité par Winkin, 2001) sur la constitution de "groupes informels" et de "normes de groupe" au sein des étudiants mariés du MIT<sup>83</sup>, montre que les petits groupes s'apparentent à des instances médiatrices entre

---

<sup>83</sup> L'Institut de technologie du Massachusetts est une Université américaine à proximité de Boston. Le lecteur peut se reporter aux pages 40 à 42 de l'ouvrage de Winkin intitulé *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain* publié aux Éditions De Boeck & Larcier S. A. / Éditions du Seuil en 2001.



l'individu et la société (Winkin, 2001, p. 42). La société influence l'individu par l'intermédiaire des petits groupes et de leur communication intra groupe.

Or, trois autres auteurs américains : Newcomb (1903 - 1984) (cité par Winkin, 2001), un psychosociologue, Turner (né en 1919) (cité par Winkin, 2001), un sociologue et Converse (né en 1928) (cité par Winkin, 2001), un scientifique en sciences politiques lors d'une étude sur le rôle et les traits de la communication au sein d'un texte intégrant les connaissances de manière cohérente proposent un "Diagramme schématique de la communication comme intermédiaire entre les états psychologiques de deux individus" (Newcomb, Converse, Turner, 1970, p. 225 cité par Winkin, 2001, p. 47). Ils en induisent que la communication est donc le processus médiateur entre les individus en interaction (Winkin, 2001, p. 47). Dès lors, pour ces trois auteurs, l'interaction représente des éléments nouveaux relatifs à l'information. En effet, ils définissent l'information telle une "réduction de l'incertitude" (Winkin, 2001, p. 48) en se reportant à un extrait de l'ouvrage *Application of Information Theory to Psychology* du psychologue américain Attneave (1919 - 1991) (cité par Winkin, 2001) qui affirme en 1959 :

La signification technique du mot "information" n'est pas radicalement différente de celle du sens commun, elle est seulement plus précise. [...] En fait, l'information peut se définir comme ce qui supprime ou réduit l'incertitude (in Newcomb, Turner et Converse, 1970 : 227 cité par Winkin, 2001, p. 48).

L'individu va ainsi "donner" ou "recevoir" de l'information, terme qui relève du langage ordinaire (Winkin, 2001, pp. 48-49). Quant à leur conception du "feedback", elle devient une information en rétroaction qui donne à l'individu un fondement à l'évaluation de son apport à l'interaction et par conséquent, prend la forme simplificatrice d'un effet de miroir (Winkin, 2001, p. 49). S'agissant de la "motivation" de l'émetteur, elle apparaît comme une notion de la psychologie classique en différenciant ce qui relève d'une expression émotive de la vraie communication orientée vers un but (Winkin, 2001, pp. 49-50).

Dès lors, Winkin (2001) retrace la réflexion sur la communication des trois auteurs suscités et ce, non sans ironie :

la communication c'est-à-dire l'échange de messages entre individus, est vue comme une opération le plus souvent *gratifiante*, contribuant à l'*attraction* mutuelle des interlocuteurs. La communication « réussie » enrichit la vie des individus. Au départ, elle ne fait que répondre à un

*besoin* d'information ; au cours de l'expérience sociale, elle devient une fin en soi, car elle « gratifie » ses utilisateurs (Winkin, 2001, p. 50).

Selon les travaux plus récents de divers chercheurs, sept principes de fonctionnement du modèle de la communication provenant des recherches de Shannon (cité par Winkin, 2001) et Weaver (cité par Winkin, 2001) sont retenus par Winkin (2001, pp. 51-53) :

- si la communication est une activité individuelle alors, la communication commence à l'intérieur d'un individu pour se terminer à l'intérieur d'un autre individu. C'est le langage qui permet à un individu de franchir la distance qui le sépare d'un autre individu. Donc, le langage est un instrument de la communication. La communication est quant à elle l'instrument de la transmission des pensées ;
- la communication est une activité "verbale" orale ou écrite. L'information circule par l'intermédiaire de la bouche et des oreilles ou de la main et des yeux. Le récepteur en additionnant l'information reproduit la pensée de l'émetteur. Cependant, des "bruits" (réflexes, émotions, etc.) au niveau des activités de l'esprit peuvent perturber le processus de transmission ;
- la communication verbale est "rationnelle" et "volontaire". Il doit y avoir au moins deux personnes pour qu'il y ait communication. C'est l'émetteur qui institue la communication ;
- dans la mesure où la communication est volontaire et consciente, elle peut être évaluée esthétiquement et éthiquement (elle peut réussir, échouer, être bonne, mauvaise, normale, pathologique, efficace, brouillonne, elle peut s'enseigner, se corriger, etc.) ;
- la communication est une suite de séquences linéaires émetteur/récepteur et inversement. L'émetteur agit et le récepteur réagit, etc. ;
- le chercheur observe ou provoque des séquences de communication mais cherche à neutraliser les effets possibles de son observation sur le système étudié ;
- le modèle de la communication individuelle ressemble à celle du télégraphe : un message codé est envoyé sur les ondes. Il est reçu et décodé, compris ou non. L'acte de télégraphier comme l'acte de communiquer est donc :

un acte verbal, intentionnel, linéaire, limité dans le temps et dans l'espace (Winkin, 2001, p. 53).

### **1.3.2.2. La conception "orchestrale" de la communication ....**

Concernant la deuxième conception, la conception "orchestrale" de la communication est issue des travaux de trois chercheurs : Bateson (1904 - 1980) (cité par Winkin, 2001), un anthropologue et psychologue américano-britannique, Ruesch (1910 - 1995) (cité par Winkin, 2001), un psychiatre américain, puis Birdwhistell (1918 - 1994) (cité par Winkin, 2001), un anthropologue américain.

Dans les années 1950, Bateson et Ruesch définissent la communication non seulement comme "la transmission de messages verbaux, explicites et intentionnels" mais aussi comme incluant "l'ensemble des processus par lesquels les sujets s'influencent mutuellement" (Bateson & Ruesch, 1951/1988, p. 6 cités par Winkin, 2001, p. 55).

Ainsi, Bateson (cité par Winkin, 2001) et Ruesch (cité par Winkin, 2001) s'opposent au modèle télégraphique pour lequel la communication implique "l'émetteur et son intention de transmettre un message (à un autre individu)". Au contraire, ces chercheurs considèrent que la communication repose sur le récepteur et sa perception d' "impressions" provenant d'autrui et aussi de celui-ci, d'événements, de "l'environnement" (Winkin, 2001, p.55).

Ces deux chercheurs considèrent que l'observateur a une conception relationnelle et organisée des choses et non pas isolée (l'individu, la nature, l'événement) et que les êtres humains sont "biologiquement contraints" à communiquer (Winkin, 2001, p. 56). Par rapport à la notion de relation, ils distinguent quatre niveaux de communication :

- "intrapersonnel" (la relation se limite à soi-même)
- "interpersonnel" (la relation a lieu entre deux individus)
- "groupal" (la relation a lieu entre plusieurs individus)
- "culturel" (la relation a lieu entre de nombreux individus) (Winkin, 2001, p. 56).

Or, les deux chercheurs s'intéressent plus aux niveaux de l'interaction et du groupe qu'aux niveaux intrapersonnel et culturel (Winkin, 2001, p. 57).

Bateson (cité par Winkin, 2001) se charge alors des travaux sur la communication qui sont influencés par Wiener (cité par Winkin, 2001). C'est ainsi que la théorie de Bateson (cité par Winkin, 2001) s'appuie sur un ensemble d'idées (Winkin, 2001, pp. 58-65) :

- l'impossibilité pour les individus de ne pas communiquer. Il intègre les modes de communication non lexicaux c'est-à-dire de nombreux modes de comportements d'ordre verbal, tonal, postural, contextuel, etc. chaque mode définissant la signification des autres modes ;
- tout message est un rapport (*report*), un indice sur des événements antérieurs et un ordre (*command*) destiné à influencer l'action de l'interlocuteur ; donc Bateson (cité par Winkin, 2001) met en évidence la relation entre les membres de l'interaction ;
- les modes de comportements non verbaux sont considérés comme des modes de la communication analogique (ampleur du geste ; profondeur de la voix ; longueur de la pause ; tension du muscle) alors que le mode de la communication sur les choses est considéré comme le mode de la communication digitale. Le mode de communication analogique apparaît comme le mode de communication sur les relations alors que le mode de communication digitale apparaît comme le mode de communication sur le contenu du message ;
- il existerait deux systèmes essentiels de relations : les relations symétriques où les partenaires de l'interaction s'engagent suite à une hausse de l'ampleur d'un même comportement (la violence, par exemple) ; les relations complémentaires où les partenaires forment une entité à deux pôles (par exemple : la protection/la faiblesse ; l'autorité/la soumission, etc.) ;
- le chercheur doit tenir compte du contexte, c'est-à-dire qu'il doit réussir à cerner le contexte approprié aux éléments étudiés. A titre d'exemple, l'expérimentateur peut soumettre un sujet à un processus d'apprentissage ; néanmoins le sujet, par ses réponses, peut influencer l'attitude de l'expérimentateur et ainsi le guider dans la poursuite de ce processus d'apprentissage.

A contrario, pour Birdwhistell (cité par Winkin, 2001), "la communication ne se limite pas à la transmission intentionnelle d'informations verbales". (Winkin, 2001, p. 70). Pour exposer ses thèses sur la communication, Birdwhistell (cité par Winkin, 2001) part d'un

exemple relatif à l'attente par un étudiant américain du coup de fil destiné à fixer la sortie du vendredi soir avec l'élue de son cœur. C'est un pattern (un phénomène complexe structuré) culturel qui est prévisible, régulier au sein de la vie en société. Dans le cas où le téléphone sonne, un "événement" se produira. Mais, si le téléphone ne sonne pas alors, il y a une faille dans le pattern culturel, dans le système prévisible. Cette faille constitue aussi un événement réel et significatif, d'autant plus qu'il a lieu dans le dortoir scolaire, milieu de surveillance et de parade (Winkin, 2001, pp. 70-71). Donc, pour Birdwhistell (cité par Winkin, 2001), la communication ne se limite pas au message et à l'interaction mais elle comprend le système, le contexte qui les dispose dans le domaine du possible et dont l'absence possède une valeur informative équivalente (Winkin, 2001, p. 71). En effet, l'exemple de l'installation du téléphone montre que le contexte communicationnel est établi.

De plus, Birdwhistell (cité par Winkin, 2001) va tout d'abord dresser quelques critiques de la théorie de l'information et notamment celles-ci :

- la théorie de l'information considère que l'individu communique avec un autre individu (tout se passe par deux). A ce principe, le chercheur oppose que de la théorie de l'information ne peut résulter des phénomènes complexes tels que :

l'enculturation ou la socialisation c'est-à-dire de l'acquisition progressive des rôles et statuts de membre d'une culture et d'une société (Winkin, 2001, p. 74) ;

- de plus, l'isolement de deux personnes dans notre société est un phénomène rare (Winkin, 2001, p. 74) ;
- enfin, il oppose la communication verbale à l'expression non-verbale (le langage du corps) (Winkin, 2001, p. 75).

Puis, il élabore une série d'objections à ce modèle informatif en faisant des contre-propositions :

- "toute la culture peut être analysée, de domaine en domaine, comme un vaste système de communication" (Winkin, 2001, p. 77). Quand il parle de domaine, le chercheur considère aussi bien le domaine du langage que celui de la kinésique qu'il a étudié et qu'il définit comme "l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels appris et structurés" (Birdwhistell, 1961 cité par Winkin, 2001, p. 77) ;

- la société est constituée de "communautés", de "classes", de "familles". Ces entités sont plus larges que l'interaction et s'appuient en fin de compte sur des "acteurs sociaux" (Winkin, 2001, p. 78). Ainsi, pour le chercheur, la communication est "l'aspect dynamique de l'organisation sociale" et il y a des individus à l'origine de cette organisation sociale (Winkin, 2001, p. 79) ;
- la communication est un "processus multicanaux permanent" c'est-à-dire qu'elle fait usage de toutes les modalités sensorielles (vision, audition, olfaction, toucher, etc.) (Winkin, 2001, p. 79). Pour le chercheur la gestualité s'appuie sur un ensemble de "règles de construction" élaborées. Il en est de même pour le langage (Winkin, 2001, p. 80) ;
- le travail du chercheur consiste à déterminer les traits particuliers d'un élément en fonction du contexte, de l'environnement où il se situe (Winkin, 2001, p. 80) ;
- le "code" est l'ensemble des "règles" qui régissent le système (langagier, gestuel, interactionnel, social). Or, à partir des possibles au sein de ce système, un choix s'effectue selon le contexte afin de comprendre la signification d'un élément donné (Winkin, 2001, p. 81). Birdwhistell (cité par Winkin, 2001) conforte son propos par l'exemple suivant :

La production et la compréhension de la signification sociale d'un mouvement du corps s'appuient de façon égale sur la compréhension du code et la saisie du contexte qui choisit parmi les possibilités offertes par le code (Birdwhistell, 1974, p. 219 cité par Winkin, 2001, p. 82) ;

- enfin le chercheur, ne considère plus uniquement l'Homme dans son engagement en tant qu'acteur social ou bien le "processus culturel intergénérationnel" et de fait, évoque que la communication est :

« l'aspect dynamique de l'interdépendance » entre les membres de diverses espèces qui vivent en société (Winkin, 2001, p. 84).

En résumé, la conception orchestrale de la communication repose sur les apports suivants :

- la notion de communication sociale (c'est-à-dire la communication d'un ordre supérieur à la communication interindividuelle) est :

l'ensemble des codes et des règles qui rendent possibles et maintiennent dans la régularité et la prévisibilité les interactions et les relations entre les membres d'une même culture (Winkin, 2001, pp. 87-88).

L'individu est donc un acteur social qui participe à la communication sociale ;

- cette participation de l'acteur social à la communication se réalise suivant des modes verbaux ou non verbaux. Les activités communicatives sont des activités de contrôle, de confirmation, d'"intégration" au sein desquelles la "redondance" émanant du "contexte" et de la "signification" a un rôle important (Winkin, 2001, p. 88) ;
- l'intentionnalité de l'acteur social, issue d'un acte se situant dans l'ici et le maintenant, n'est qu'un élément parmi d'autres, elle ne détermine pas la communication (Winkin, 2001, pp. 88-89) ;
- ce sont les indices et les critères dont fait usage un groupe social donné pour porter un jugement éthique, esthétique ou psychologique sur les comportements communicatifs de leur société qui peuvent faire l'objet d'une étude particulière et non pas la communication au sens large ;
- en effet, les interactions de la vie quotidienne de chaque acteur social ayant appris certains codes de son groupe représentent ce qui active la communication. La communication est par conséquent un système intergénérationnel (Winkin, 2001, p. 89) ;
- le travail du chercheur consiste à apprendre le système donné objet de son étude en cherchant à établir les nuances, les contrastes qu'opèrent les usagers de ce système (Winkin, 2001, p. 89) ;
- enfin, la communication sociale est appréhendée par l'intermédiaire de l'image de l'orchestre : les membres d'une culture participent à la communication comme le font les musiciens à l'orchestre :

L'air qu'ils jouent constitue pour eux un ensemble d'interrelations structurées (Winkin, 2001, p. 90).

### **1.3.2.3. Selon Streri (2011), la théorie de l'information en bref**

Ainsi, Streri (2011) reprend des notions de la théorie de l'information. L'auteur suggère que :

- la notion d'information se définit de manière ordinaire à savoir qu'elle est de l'ordre de l'apprentissage de ce que l'on ignore (Streri, 2011, p. 121) ;
- l'information se mesure par l'intermédiaire de l'incertitude : plus l'incertitude est élevée face à un événement, plus un degré de précision élevé de l'information est nécessaire (Streri, 2011, p. 221) ;
- l'information écrite par exemple se transmet par un canal telle la feuille de papier ou encore tel l'écran de l'ordinateur (Streri, 2011, p. 121) ;
- le canal peut transmettre du bruit, ce qui brouille le message (Streri, 2011, pp. 121-122) ;
- la mesure de l'incertitude et le bruit sont contraignants pour une bonne réception du message (Streri, 2011, p. 122) ;
- la notion de redondance peut enrayer les deux contraintes suscitées afin de rendre le message plus limpide (Streri, 2011, p. 122). Ce concept est issu du fait que les informations n'ont pas une probabilité d'apparition identique, tel est le cas du langage :

il existe des systèmes où les probabilités d'occurrence ne sont pas identiques. C'est le cas pour le langage où la place d'un terme d'une phrase est contrainte par le ou les mots précédents ce terme. Un nom est souvent précédé d'un article et suivi d'un verbe. La redondance maximale est la répétition d'une même occurrence (Streri, 2011, p. 122).

### **1.3.3. Selon Meunier (2009), du niveau de traitement de l'identification au niveau de traitement de la catégorisation**

Le deuxième niveau de traitement est nommé l'identification. L'identification inclut une phase de détection d'un objet parmi tous les objets activés en mémoire. S'il s'agit d'un mot, il y a détection de ce mot parmi toutes les significations du mot activées en mémoire. Il s'ensuit l'identification de l'objet c'est-à-dire la récupération du code (concernant cet objet) en mémoire et ce, de façon contextualisée. Dans le cas d'un mot, il y a identification du mot dont on accède à une signification contextualisée (Meunier, 2009, p. 114).



Le troisième niveau consiste en la catégorisation. La catégorisation permet l'affectation d'un stimulus à une catégorie qui se situe déjà en mémoire et dès lors non seulement l'identification plus ou moins globale d'un objet mais aussi d'initier des comparaisons (évaluation des ressemblances et des différences) notamment lors d'activités de jugement et d'inférences (Meunier, 2009, p. 115).

## **2. L'influence des processus attentionnels lors de la tâche d'identification**

### **2.1. Le cadre de l'attention**

Les premiers travaux psychologiques sur les phénomènes attentionnels remontent à Ribot (1839 - 1916) (cité par Cadet, 1998), un philosophe français fondateur de la psychologie scientifique française, et à James (1842 - 1910) (cité par Cadet, 1998), un psychologue et philosophe américain, et ce dans une perspective fonctionnelle (Cadet, 1998, p. 140). Au sein de l'ouvrage de Ribot (cité par Richard, 1980) *Psychologie de l'attention* (1889) dans sa version éditoriale de 2007, Nicolas (cité par Richard, 1980) élabore dans l'introduction une approche philosophique historique de ce mécanisme qu'est l'attention. Richard (1980) compare d'ailleurs les conceptions que se font James (cité par Richard, 1980) et Ribot (cité par Richard, 1980) de l'attention. En effet, pour Richard (1980), Ribot (cité par Richard, 1980) a une conception monodéiste de l'attention dont le rôle d'orientation au sein du déroulement des représentations se traduit par une sélection et une amplification (Richard, 1980, p. 13) :

Le travail de direction consiste à choisir les états appropriés et à les maintenir (par inhibition<sup>84</sup>) dans la conscience, de sorte qu'ils puissent proliférer à leur tour et ainsi de suite par une série de choix, d'arrêts et de renforcements. L'attention ne peut rien de plus, elle ne crée rien. Diriger volontairement son attention est un travail impossible pour beaucoup de gens, aléatoire pour tous (Ribot, 1896, p. 95 cité par Richard, 1980, pp. 13-14).

---

<sup>84</sup> L'inhibition attentionnelle est un processus qui atténue la représentation du distracteur. Elle évite que l'information non prégnante n'effectue un contrôle sur la réponse du sujet et pour ce faire inhibe le distracteur au niveau central. De fait, ce système de contrôle qui arrête la pensée ou bien l'action incite à une réorientation dans une nouvelle direction (Camus & Auclair, 2006, pp. 154-155).

Ainsi, la vie mentale se développe en dehors du domaine de l'attention (Richard, 1980, p. 14). A contrario, James (cité par Richard, 1980) a une conception volontariste de la vie mentale puisque c'est l'attention par le biais de l'esprit qui s'approprie une représentation (Richard, 1980, pp. 13-14). En effet, James (1890) (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) définit l'attention telle que :

la prise de possession par l'esprit, de manière claire et vivace, d'un élément à travers un ensemble d'objets ou de pensées simultanément perceptibles. La focalisation, la concentration et la conscience en sont ses essences (James, 1890 cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 35).

C'est ainsi que l'un des principaux traits présents dans les travaux des psychologues de l'époque est celui de la focalisation. La focalisation signifie que parmi une vie mentale faite de représentations" multiples et changeantes" orientées par les lois de l'association, c'est l'attention qui effectue un choix, la représentation choisie étant retenue au sein de l'esprit :

La vie mentale est un flux ininterrompu de représentations dirigé par les lois de l'association, l'attention choisit l'une de ces représentations multiples et changeantes et la maintient présente à l'esprit (Richard, 1980, p. 13).

Quant à Camus (1996), il fait émerger que l'attention ne correspond pas à une opération mentale unitaire. En effet, il existe une importante variété de processus attentionnels que Camus (1996) exemplifie :

la sélection de l'information, la focalisation attentionnelle, la mobilisation de ressources attentionnelles dans la concentration et l'effort, la résistance à la distraction, le contrôle à la fois flexible et cohérent de l'activité, les variations de l'efficacité attentionnelle au cours de la journée ou sur une plus longue période (Camus, 1996, p. 14).

Ainsi, selon Camus (1996) la psychologie cognitive s'intéresse plus aux mécanismes ou encore aux processus qui opèrent sur les représentations, c'est-à-dire aux opérations psychologiques qui ont lieu lors d'une focalisation de l'attention. A cela Camus (1996) ajoute

qu'il y a une importante variabilité des processus attentionnels intra-individuelle mais aussi inter-individuelle (Camus, 1996, p. 14). Il existe donc un système attentionnel au sein duquel les processus attentionnels sont interdépendants et cohérents (Camus, 1996, p. 15) qui se décline de la manière suivante :

1) [...] une organisation cognitive de ces processus attentionnels ; 2) [...] une distribution de ceux-ci sur la quasi-totalité de nos activités psychologiques ; 3) [...] une plasticité des interactions que ce système entretient avec les autres systèmes de traitement de l'information (Camus, 1996, pp. 15-16).

Le système attentionnel selon Camus (1996) dont la description émane d'un schéma de Cohen (1993) (cité par Camus, 1996), professeur de psychiatrie et sur le comportement humain, se compose de quatre caractéristiques à savoir :

- la sélection de l'information ;
- les ressources attentionnelles ;
- le contrôle de la réponse et de l'activité ;
- l'attention soutenue<sup>85</sup> (Camus, 1996, p. 15).

A cette figure, Camus (1996) ajoute des éléments portant sur "le développement des processus attentionnels", "la pathologie et la neuropsychologie de l'attention".

En ce qui concerne la sélection de l'information, il s'agit d'une "habileté" à sélectionner une faible quantité d'informations au sein de notre environnement (Camus, 1996, p. 17 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 35) afin d'en réaliser une analyse spécifique (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 35). Parmi la multitude de définitions<sup>86</sup> de l'attention en fonction des domaines disciplinaires et des auteurs, la définition ci-dessus est retenue.

Généralement, on distingue l'attention sélective ou dirigée (*focused attention*) de l'attention partagée ou divisée (*divided attention*). Lorsque le sujet traite un stimulus parmi plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention sélective alors que lorsque le sujet traite simultanément

---

<sup>85</sup> Le sujet fournit un effort cognitif afin d'orienter de façon volontaire son attention et de la maintenir pour éviter les stimuli perturbateurs (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 54).

<sup>86</sup> Le lecteur peut se reporter à l'ouvrage de Chanquoy, Tricot et Sweller intitulé *La charge cognitive. Théorie et applications* édité par Armand Colin en 2007 pour trouver un résumé des diverses définitions de l'attention (pp. 34-35).

plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention partagée (Cadet, 1998, pp. 140-141 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 36).

## **2.2. Traitement d'un stimulus parmi plusieurs stimuli : l'attention sélective**

Concernant l'attention sélective, les recherches expérimentales ont souvent pris appui sur des stimuli visuels ou auditifs.

Malgré la thématique de ce mémoire de thèse portant sur l'identification perceptive visuelle, ce paragraphe apparaît comme précurseur des théories reposant sur les processus attentionnels évoqués ultérieurement. Cherry (1914 - 1979) (cité par Cadet, 1998), un scientifique britannique en sciences cognitives, décrit une situation (1953) portant sur des stimuli auditifs : le sujet se trouve dans un cocktail et converse à minima avec son interlocuteur dont les propos le désintéressent. Simultanément, il porte son attention à une autre conversation qu'il perçoit à distance malgré le brouhaha (Cadet, 1998, p. 141). Cette situation est dénommée "problème du cocktail" (Cadet, 1998, p. 141), *cocktail party* ou effet cocktail (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 36) et consiste à prouver qu'un indice attractif provenant d'une conversation plus éloignée peut focaliser l'attention du sujet sur cette conversation (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 36). La situation de l'effet cocktail a donné lieu à celle de l'écoute dichotique. Lors de ce type d'expérimentation, le sujet est doté d'un casque relié à deux magnétophones délivrant des signaux distincts (par exemple : des mots, des discours, des mélodies, des chansons, etc.) dans chaque oreille. La tâche demandée consiste à focaliser son attention sur les consignes délivrées à l'oreille attentive et ainsi à répéter à haute voix par exemple un discours émanant d'une consigne en faisant abstraction d'un discours différent émis dans l'oreille inattentive. Or, malgré la volonté du chercheur d'éliminer les biais : les différences d'intensité, de localisation ou de tonalité, les résultats ont validé le fait que l'attention sélective relève de l'analyse de ce type de caractéristiques (Cadet, 1998, p. 141). Ainsi, la restitution des stimuli dépend de l'oreille réceptrice :

En effet, l'écoute dichotique [...] rend aussi très difficile la focalisation, et les sujets qui y sont soumis restituent les stimuli non pas dans l'ordre de leur audition mais en fonction de l'oreille qui les a reçus (Cadet, 1998, p. 141).

Au niveau de l'attention visuelle, LaBerge (né en 1929) (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007), un neuropsychologue américain, expérimente en 1983 la focalisation du sujet

soit sur la lettre du milieu d'un mot de cinq lettres soit sur un mot entier suite à un signal visuel déclencheur d'une réponse du sujet. Il en résulte un temps de réaction identique lors de la focalisation des sujets sur les mots entiers. Cependant, ce temps de réaction est plus bref lors de la focalisation du sujet sur la lettre du milieu d'un mot comprenant cinq lettres. Ainsi, il existe une corrélation entre la focalisation de l'attention et les performances du sujet (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 37).

Face à l'écart entre l'environnement doté de signaux variés et les systèmes de traitement de ces signaux notamment limités par la capacité des processus attentionnels, certains chercheurs ont dédié leurs travaux à la théorisation d'un processus de filtrage dont l'objet est une sélection des signaux de l'environnement qui, suite à un traitement, sont accueillis dans notre mémoire à court terme (Cadet, 1998, p. 142).

Suite aux expérimentations de Cherry (cité par Cadet, 1998), Broadbent (1926 - 1993) (cité par Cadet, 1998), un psychologue anglais, propose sa théorie du filtre (1958 ; 1982). L'auteur démontre que les éléments d'information provenant d'un "système sensoriel" passent par un "système perceptif" qui les identifie (Cadet, 1998, p. 142) et qui joue le rôle d'un filtre sélectif et de répartition vers la mémoire à court terme, certains d'entre eux (non traités) restant en dehors du système de traitement de l'information (c'est-à-dire au sein du système sensoriel) afin de ne pas le submerger et sont voués à l'oubli (Cadet, 1998, p. 142 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 37). La théorie du filtre attentionnel sélectif s'applique aussi bien au "problème du cocktail" qu'à l'écoute dichotique. Pour la première conception, le filtre bloque les stimuli objet de la saturation et la conversation distante fait l'objet d'une focalisation de l'attention et est stockée au sein de la mémoire à court terme. Pour la deuxième conception, si l'on ne désigne pas une oreille attentive au sujet et qu'on lui présente une série de stimuli alternés, la mémorisation ne s'effectue pas dans l'ordre chronologique mais par oreille, les processus de traitement se serviraient donc de canaux (au sens de la théorie de l'information) différents (Cadet, 1998, p. 143).

Un autre chercheur, Treisman (née en 1935) (cité par Cadet, 1998), psychologue cognitive américaine, propose une théorie de l'atténuation (1964) : les signaux informatifs font l'objet d'une atténuation lorsqu'ils passent par une série de filtres flexibles c'est-à-dire dont les effets sont différenciés en fonction des dispositions des signaux correspondant ou non à ceux des filtres (Cadet, 1998, p. 144). Ainsi le modèle de Treisman (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) affirme que :

les stimuli auxquels l'individu n'accorde pas d'attention ne sont pas rejetés mais peuvent passer dans le système cognitif de manière atténuée (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 38).

Quant à Deutsch et Deutsch (cités par Cadet, 1998), ils soumettent un modèle à sélection tardive (1963). En effet, le choix attentionnel est plus tardif dans la mesure où la sélection de l'information est postérieure aux processus de reconnaissance de celle-ci. Le contrôle s'étend au gré des diverses instances rencontrées sur le parcours des traitements simultanés perceptifs ou sémantiques du fait de la présence de deux ou plusieurs canaux entre le registre sensoriel et la mémoire à court terme (Cadet, 1998, pp. 144-145). Ainsi :

il n'y a donc aucune sélection ou atténuation précoce, mais l'attention entre en jeu plus tardivement, bien après l'entrée du stimulus dans le système cognitif (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 38).

Un autre type de modèle flexible (1978) est élaboré par Johnston (cité par Cadet, 1998) et Heinz (cité par Cadet, 1998), deux psychologues américains. Il se différencie des modèles précédents d'une part, par une sélection des éléments d'information peu de temps après leur entrée dans le registre sensoriel, le filtrage étant dépendant des facteurs présents et des visées des comportements attentionnels et d'autre part, par une primauté du rôle des caractéristiques sémantiques des signaux sur leurs caractéristiques physiques (Cadet, 1998, p. 145).

A travers ces quatre théories, on s'éloigne progressivement d'un système de filtre "rigide" pour aller vers un système plus flexible, "adaptable" et cognitif au sein duquel les fonctions de sélection et de contrôle s'exercent de manière différenciée :

D'une conception qui au départ le [le filtre] présente comme un système rigide traitant principalement des caractéristiques physiques du signal perceptif, effectivement analogue à un filtre dans un dispositif mécanique, nous en arrivons progressivement à le représenter comme un système souple, flexible et diversifié qui assure des fonctions de sélection et de contrôle selon des modalités différenciées qui impliquent qu'il soit adaptable ce qui, fondamentalement, en modifie la nature dans le sens d'une "cognitivisation" (Cadet, 1998, p. 146)

### **2.3. Le traitement simultané de plusieurs stimuli : l'attention partagée**

Concernant l'attention partagée, cela signifie que notre capacité d'attention est corrélée à nos ressources cognitives centrales et répartie entre diverses tâches lorsque nous en réalisons plusieurs simultanément (Cadet, 1998, p. 146).

Lorsque le sujet effectue une double tâche, l'une des deux tâches étant automatisée (tâche secondaire) alors la tâche principale se voit attribuer plus de ressources attentionnelles disponibles en vue de sa réalisation (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 39). D'autres facteurs interviennent en cas de pluralité des tâches à effectuer à savoir :

- la difficulté de la tâche dépend du niveau d'expertise des sujets mais aussi de leurs connaissances tant à un niveau quantitatif qu'à un niveau qualitatif ;
- la potentielle interférence entre deux tâches similaires peut engendrer de faibles performances pour chacune d'entre elles ;
- la pratique ou le "niveau d'expertise" lié(e) à la nature des tâches ("contrôlées ou automatisées") relève de l'apprentissage et de l'entraînement, ce qui permet d'alléger les ressources attentionnelles (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp. 39-40).

Pour Kahneman (né en 1934) (cité par Cadet, 1998), un psychologue et économiste américano-israélien, l'analyse d'un élément d'information s'effectue à deux niveaux (1973). Le niveau spécifique dépend des caractéristiques explicites du signal<sup>87</sup> qui sont alors traitées par des analyseurs particuliers à chaque type de caractéristique. Le niveau non spécifique correspond à la caractéristique de la "valeur stimulante générale du signal" étroitement liée à la mobilisation des ressources attentionnelles par le sujet mais aussi au niveau de traitement de cette caractéristique. Une valeur stimulante générale du signal élevée accroît le degré d'efficacité des processus attentionnels. Or, les activations attentionnelles sont d'ordre cognitif et permettent une sélection des signaux. Elles dépendent aussi du choix singulier du sujet dans l'attribution d'une "quantité" d'attention plus ou moins élevée. Ce choix du sujet dans l'attribution d'une "quantité" d'attention relève d'un "réservoir" central qui gère, analyse et évalue les ressources attentionnelles. Ainsi, selon Cadet, on perçoit ici "des modalités de traitement de l'information" (Cadet, 1998, pp. 147-148).

D'autres expériences vont à l'encontre d'un unique "réservoir" central.

Allport, un psychologue expérimental britannique, Antonis et Reynolds (1972) (cités par Fortin & Rousseau, 1989) prouvent que la capacité d'un sujet à effectuer une tâche de

---

<sup>87</sup> Les caractéristiques explicites du signal peuvent correspondre au niveau sensoriel, à l'ordonnement des caractéristiques physiques, à une forme, à une couleur, etc. (Cadet, 1998, p. 147).

filature tout en lisant de la musique écrite est identique à la capacité d'effectuer ces tâches de manière séparée. Il s'agit ici d'un partage parfait d'attention (Fortin & Rousseau, 1989, p. 97).

De plus, McLeod (1977) (cité par Fortin & Rousseau, 1989), un chercheur canadien en psychologie et en biopsychologie, démontre lors de la production simultanée de deux tâches : une tâche motrice de poursuite d'une cible sur un écran à l'aide d'une manette de contrôle et une tâche verbale ou motrice (la main libre posée sur deux boutons), selon le groupe de sujets, de discrimination de son aigu ou grave, qu'un changement d'une modalité de traitement, en ce qui concerne l'une ou l'autre des deux tâches, le niveau de difficulté étant inchangé, peut entraîner une modification de la performance. Il en est de même lorsque la modalité d'entrée de l'information (stimuli auditifs ou stimuli visuels) subit un changement (Fortin & Rousseau, 1989, pp. 97-99).

En outre Wickens (1984) (cité par Cadet, 1998), un psychologue américain, propose la pertinence de réservoirs distincts et spécialisés dont l'activation résulte de la croisée de quatre types de caractéristiques à savoir : les modalités sensorielles (auditives, visuelles, etc.), des types de codes objets d'un traitement divergent selon la catégorie de support du message, des diverses phases du traitement et des modalités d'expression des réponses du sujet (Cadet, 1998, p. 148). En effet, la citation suivante soutient ces propos :

Les dimensions sur lesquelles varient ces capacités [celles des réservoirs spécifiques] sont des modalités de réponse (par exemple manuelle ou verbale), d'entrée de l'information (stimuli auditifs et visuels) et de traitement (verbal et spatial). Il est plus facile d'effectuer deux tâches simultanément si ces deux tâches impliquent des modalités différentes soit d'entrée d'information ou de production de réponse que si elles sollicitent une même modalité (Fortin & Rousseau, 1989, p. 99).

### **3. Les processus automatiques versus les processus contrôlés ou un continuum entre ces deux types de processus**

#### **3.1. Les caractéristiques des processus automatiques**

La connaissance des processus attentionnels par le sujet semble facilitée par le fait que les tâches apprises, pratiquées et répétées l'aient doté de certains processus automatiques. Ainsi, les informations sont traitées efficacement par l'automatisation gestionnaire de



l'information et génératrice de l'adaptation des conduites du sujet (Cadet, 1998, p. 151). De fait, le degré de pratique et le degré d'expertise du sujet sur une tâche auraient un effet sur ses performances et expliciteraient la distribution des ressources cognitives : les performances du sujet apprenant au fur et à mesure de son entraînement et de son apprentissage ainsi que celles de son système cognitif s'élèveraient simultanément à l'amoindrissement des besoins du sujet en ressources cognitives du fait de l'automatisation des traitements de l'information (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 42). Avant d'aller plus loin, il convient d'éviter une confusion comme le rappelle justement Camus (1996) en ce qu'il s'agit bien du processus automatique qui active la représentation même en l'absence de l'évocation d'une attention spécifique :

Parmi le flux de représentations qui occupent continuellement le déroulement de notre vie mentale, certaines sont susceptibles d'être activées sans que leur évocation ait fait l'objet d'une intention préalable ou d'une attention particulière. Ce phénomène est généralement considéré comme étant lié au caractère automatique du processus chargé de leur activation. Il convient de souligner que ce n'est pas une représentation qui est automatique, mais les processus chargés de l'activer ou de l'évoquer (Camus, 1996, p. 82).

Globalement, les processus automatiques sont rapides, ne mobilisent que très peu de ressources attentionnelles ou s'en abstiennent, n'accèdent pas à la conscience du sujet, sont irrépressibles ou encore "inévitables" (Cadet, 1998, p. 151) et non intentionnels (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 44) ou encore non délibérés (Camus, 1996, p. 82).

Plus précisément, il existe une différenciation en ce qui concerne la forme du processus automatique. Premièrement, un processus automatique fonctionne de manière autonome puisqu'il est censé ne pas être influencé par une force mécanique extérieure. Par conséquent, il est indépendant hiérarchiquement de tout autre système : c'est ce que Fodor (cité par Camus, 1996) nomme l'impénétrabilité cognitive qui caractérise un module de traitement automatique d'où les aspects non conscients du fonctionnement de ce processus de la part du sujet et inévitables (il ne peut le modifier intentionnellement). Deuxièmement, le fonctionnement de l'automatisation s'effectue de façon "prévisible, régulière et stéréotypée". En effet, la structure interne de l'automatisation ne peut être influencée ni par les conditions du stimulus ni par les conditions de l'environnement au sein duquel le sujet offre sa réponse. De fait, l'automatisme possède une caractéristique obligatoire, nous ne pouvons l'éviter et il

est rigide lors de son exécution donc stéréotypé (Camus, 1996, p. 83). En effet Camus (1996) affirme que :

L'automatisme ne s'appliquerait qu'à un format bien spécifique d'entrée et exécuterait sans jeu un traitement dédié aboutissant à un format tout aussi spécifique de sortie, le tout sans souplesse ni élasticité (Camus, 1996, p. 83).

Il existe un autre type de différenciation qui relève de la genèse du processus automatique qui peut être précâblé ou postcâblé.

### **3.2. Vers un continuum entre les processus automatiques et les processus de contrôle**

Selon Fodor (1983), l'organisme possède des "routines automatiques" ou encore des "modules précâblés" qui composent une compétence biologique sensori-motrice et cognitive. Il en ressort les "fonctions adaptatives opérationnelles" de l'organisme. Or, il est considéré que ces processus automatiques précâblés sont, soit les phases successives (les phases automatiques ou encore préattentionnelles seraient suivies de phases "centrales", "contrôlées" dites attentionnelles) au sein d'un "modèle hiérarchique du système cognitif", soit des modules précâblés insérés dans un réseau de traitement non hiérarchisé (Camus, 1996, pp. 83-84). On retrouve ce type de modèle hiérarchique du système cognitif (1958) chez le psychologue anglais Broadbent (1926 - 1993) (cité par Camus, 1996) : lors des phases de traitement préattentionnelles, une analyse des traits particuliers présentés au sujet se réalise de manière rapide en parallèle grâce à des modules rigides et ce, indépendamment des variations attentionnelles alors que lors de la phase contrôlée, les processus attentionnels permettent au sujet une représentation des objets perceptifs, leur identification et des prises de décisions cognitives guidées par la situation (il y a sélection de l'information pertinente et mise à l'écart des distracteurs) (Camus, 1996, p. 84). Il en est de même pour le modèle de l'intégration des traits (MIT) proposé par Treisman et Gelade (cités par Camus, 1996) en 1980 et présenté dans l'ouvrage de Camus *La psychologie cognitive de l'attention* (1996, pp. 84-85). Ces deux chercheurs étudient les processus attentionnels mis en œuvre par un sujet qui sélectionne un objet cible au sein d'un environnement doté de distracteurs (c'est-à-dire d'autres objets). Dans un premier cas, le sujet doit identifier une cible dotée d'un trait perceptif simple parmi des distracteurs ne possédant pas celui-ci. Dès lors, la cible "saute aux yeux" du sujet, la durée

d'identification de la cible étant indépendante du nombre de distracteurs puisque le sujet n'a pas besoin d'observer successivement chaque stimulus. L'identification de la cible ne demande pas d'attention, le mode de sélection est donc préattentionnel puisqu'il relève de mécanismes de bas niveau qui font l'analyse des traits élémentaires de la scène perceptive, analyse effectuée en parallèle par des analyseurs rapides (car leur capacité est illimitée) situés avant la phase de prise de décision permettant au sujet de répondre. Dans le deuxième cas, la cible est définie par un des traits simples possédant deux dimensions, les distracteurs étant pourvus de l'une ou l'autre de ces dimensions. Dès lors, la durée de détection est plus longue que dans le premier cas et est dépendante du nombre des distracteurs proposés au sein de l'expérimentation. Cette dépendance au nombre de distracteurs est dite l'"effet taille" (*set size*). Du fait de cet effet taille, ce mode de détection est "attentionnel et contrôlé". Ce sont les processus attentionnels qui élaborent une combinaison des traits simples sur deux dimensions en un objet cognitif. Une comparaison alors s'engage entre cet objet cognitif et les stimuli, ce qui permet d'en identifier la conformité (la cible doit être détectée et les distracteurs rejetés). Or, les distracteurs ne peuvent être traités simultanément du fait des limites de capacité cognitive d'où la lenteur du processus d'identification. L'attention apparaît donc comme une "colle" qui agglomère temporairement des traits distincts en un objet perceptif singulier. En l'absence de cet effet colle mis en œuvre par l'attention, les traits sont "flottants" et peuvent donner lieu à une combinaison "illusoire". En effet, pour Kahneman et Chajczky (1983) (cités par Camus, 1996), dans le cadre de l'effet Stroop (1935), s'il y a combinaison entre la couleur de l'encre et l'information sur le mot au sein d'un même objet perceptif, les propriétés du signifiant et du signifié ayant le même positionnement spatial, ils sont difficilement séparables. A contrario, si le signifiant (la couleur du mot) et l'information sur le mot (le signifié) diffèrent, les deux propriétés sont plus facilement distinguées d'où l'atténuation de l'effet Stroop. En 1984, Kahneman et Treisman (cités par Camus, 1996) vont plus loin en intégrant à la réflexion ci-dessus une relation entre l'attention et la construction de représentations stables :

[...] le système cognitif construit des représentations stables des différents objets rencontrés au fur et à mesure de ses expériences perceptives. Cette construction s'effectue par l'ouverture d'un « fichier objet » unique qui en permet l'identification et qui va être progressivement muni d'un ensemble de traits distinctifs qui occupent les diverses « cases-à-remplir » (*slot-filler*) du dossier. Ces cases à remplir contiennent les diverses propriétés de l'objet ou de l'événement, telles qu'elles ont été saisies au cours des épisodes où

l'objet a été perçu et qui vont être progressivement intégrées à cette représentation. L'attention contribue ainsi à la construction des représentations stables des objets (Camus, 1996, p. 85).

Selon Camus (1996, p. 86), dans une perspective d'évolution de la recherche expérimentale, le modèle d'intégration des traits (MIT) s'est complexifié. S'agissant des distracteurs, Treisman et Gormican (1988) (cités par Camus, 1996) observent que leur homogénéité permet au sujet de les évaluer comme un "tout" perceptif puis d'en écarter le groupe de manière plus aisée alors qu'il n'en est pas de même pour les distracteurs relativement différents. Ces mêmes chercheurs soulignent la même année qu'il existe des traits<sup>88</sup> dont les caractéristiques "standards" et qui en tant que cibles performant leur détection perceptive. Le cas s'inverse si ces mêmes traits s'avèrent être des distracteurs. Il est à noter que cette "saillance" perceptive des cibles est aussi d'actualité dans l'expérience de Treisman et Paterson (1984) (cités par Camus, 1996) qui dénote l'insensibilité à l'effet taille lors de l'identification de triangles au sein de formes comportant des lignes sécantes et des angles disjoints ainsi que dans l'expérience de Enns (1990) (cité par Camus, 1996) lors de la détection de formes multidimensionnelles<sup>89</sup>.

Les recherches expérimentales suscitées conçoivent un "modèle de la recherche visuelle" tel un "processus continu", continuité décrite par la distinction entre les processus de décision perceptive et les impressions perceptives. En effet, la prise de décision perceptive (identification d'une cible ou d'un distracteur) demande au sujet une construction précise et sans ambiguïté de la représentation perceptive des stimuli observés tandis que les impressions perceptives permettent rarement d'en construire une représentation du fait du bruit<sup>90</sup> subit qui empêche de générer une représentation sans ambiguïté. En outre, un nombre élevé d'expériences augmente le niveau de confusion tout en diminuant la probabilité d'émergence d'une représentation sans ambiguïté due à la présence d'impressions différentes exprimées lors de ces expériences. Ainsi, une cible non saillante et un bruit de fond élevé engendrent le choix d'un mode contrôlé et attentionnel afin de magnifier<sup>91</sup> la représentation de la cible et de réduire la représentation des distracteurs affectés par un bruit. A l'inverse, une cible saillante et un bruit faible entraînent une décision prenant appui sur des représentations sans ambiguïté.

---

<sup>88</sup> Camus (1996, p. 86) cite ce type de traits qui se composent de "ligne droite parmi des courbes", de "trait vertical parmi des traits obliques", de "traits parallèles parmi des traits convergents", de "cercles complets parmi des cercles présentant une lacune".

<sup>89</sup> Les cibles sont ici des images à deux dimensions de cubes.

<sup>90</sup> Le bruit fait ici référence à la brièveté de la durée de présentation des stimuli ou encore à la similitude entre les stimuli présentés (Camus, 1996, p. 87).

<sup>91</sup> Les processus de magnification correspondent aux "processus de rehaussement et d'amplification" auxquels recourt la "représentation de l'information attendue" (Camus & Auclair, p. 53).

Entre ces deux situations, tout un panel de recherche doté de degrés divers d'investissement attentionnel est possible. Cependant, les processus attentionnels interviendraient au niveau de la décision donc à des phases tardives du traitement perceptif (Camus, 1996, pp. 86-87).

Ainsi, selon des recherches plus récentes, la tendance est :

à atténuer une opposition stricte entre des processus automatiques et des processus contrôlés au profit d'une distribution inégale du contrôle attentionnel dans les processus mettant en jeu la détection et la recherche de cibles visuelles (Camus, 1996, p. 88).

Cependant, Treisman et Gormican (1988) (cités par Camus, 1996) considèrent qu'un temps de détection inférieur à 10 ms/item conforte la réalisation d'un traitement parallèle (Camus, 1996, p. 88).

En outre, selon Rock, Linnett et Grant (1992) (cités par Cadet, 1998), l'identification consciente de certains types de traits du stimulus peut ne pas provenir d'un traitement attentionnel. En effet, la perception consciente de la présence, de la position, de la couleur et d'un certain nombre d'objets observés par le sujet ne demande pas de focalisation attentionnelle alors que l'identification de la forme d'un objet procède d'une attention dirigée. Ainsi, la représentation de certains types d'informations locales peut être consciente même si elles ne se prévalent que d'un "traitement partiel, rapide et limité" (Cadet, 1998, p. 88). A cela s'ajoutent les résultats de la recherche de Boucart et Humphreys (1994) (cités par Cadet, 1998) qui démontrent que l'information de couleur et de luminance est identifiée de manière automatique donc sans focalisation attentionnelle tandis que l'information sur la taille et sur l'orientation relative à la forme d'un objet est identifiée de façon consciente par l'intermédiaire d'un traitement lourd activant la représentation sémantique à laquelle elle est reliée. Ainsi, on s'aperçoit que certains distracteurs sont en relation sémantique avec la cible d'où une possible interférence avec l'identification (Cadet, 1998, p. 88).

### **3.3. Des concepts clés de l'attention : situation homogène, situation hétérogène, traitements, connaissances et habiletés cognitives**

D'autres chercheurs vont s'intéresser aux automatismes postcâblés. Dans cette perspective, Schneider et Schiffrin (1977) (cités par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) mènent des expériences au sein desquelles les sujets comparent, suite à une mémorisation et en vue d'une prise de décision la plus rapide possible, des items communs à un ensemble

doté de 1 à 4 items tels que des lettres, des consonnes ou des chiffres et à un autre ensemble postérieurement visuellement présenté de 1 à 4 items accompagné(s) de distracteurs. Les deux chercheurs manipulent les deux ensembles en ce qui concerne leur homogénéité<sup>92</sup> et leur hétérogénéité<sup>93</sup> (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp. 42-43). Il en résulte que lorsque le codage est homogène le temps de décision ne dépend que peu de la taille des ensembles (l'ensemble cible et l'ensemble tests), donc du nombre d'items objet de la mémorisation du fait de la pratique, par le sujet, de ce type de tâches. Ainsi, les performances du sujet dans ce cas d'homogénéité dénotent de "l'utilisation de processus automatiques très rapides et opérant en parallèle" (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 43). A l'inverse, lorsque le codage des cibles et des distracteurs est hétérogène le temps de décision s'accroît considérablement et la performance du sujet décline. Ainsi, dans ce cas d'hétérogénéité, la performance du sujet dépend de l'utilisation de processus contrôlés [les items doivent être comparés deux à deux et ce de manière successive] coûteux en ressources cognitives et opérant de manière sérielle (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 43). La citation ci-dessous résume de façon tout à fait pertinente les travaux de Schneider et Shiffrin (cités par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) :

Les auteurs ont notamment mis en évidence que les processus automatiques ne nécessiteraient ni ressources de traitement, ni effort, ni accès à la conscience ; ils seraient difficilement modifiables et contrôlables et pourraient intervenir en parallèle. Les caractéristiques inverses s'appliquent bien sûr aux processus contrôlés. Ceux-ci peuvent toutefois grâce à la pratique, s'automatiser, seulement si le matériel est constant [homogène], comme l'a montré l'expérience ci-avant : les cibles et les items tests doivent être de même nature, sinon il n'est pas possible d'automatiser une procédure de recherche (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp. 43-44).

Afin de différencier les deux types de traitement, un tableau récapitulatif des caractéristiques imputables aux traitements automatiques et aux traitements contrôlés (2007, p. 44) se situe dans l'ouvrage de Chanquoy, Tricot et Sweller intitulé *La charge cognitive, Théorie et applications*. A la suite de ce tableau sont définis cinq critères attribués aux deux types de traitement en fonction de leur présence ou absence ou encore de leur nature :

---

<sup>92</sup> L'homogénéité considère que la cible représente des chiffres ou des lettres et que les distracteurs diffèrent de la nature de la cible.

<sup>93</sup> L'hétérogénéité signifie que toutes les combinaisons d'items sont possibles entre la cible et les distracteurs.

- un processus automatique est rapide et doté d'un traitement des informations en parallèle alors qu'un processus contrôlé est lent du fait d'un traitement sériel et complet ;
- un processus contrôlé dépend du sujet qui peut le modifier alors qu'un processus automatique ne peut être contrôlé par le sujet ;
- un processus automatique ou un traitement automatique est irrépessible c'est-à-dire que l'on ne peut l'interrompre en cours d'exécution et que son apparition est systématique du fait de la présence d'un stimulus donné (un lecteur expert ne peut éviter de lire ce qui se présente à sa vue) ;
- un processus contrôlé découle de la mise en œuvre de processus attentionnels qui demandent un effort cognitif et subit une capacité limitée de traitement de l'information au sein du système alors qu'un processus automatique n'a pas besoin d'attention lors du traitement de l'information qui exige peu d'effort cognitif ;
- les traitements contrôlés se déroulent de façon sérielle (c'est-à-dire successivement) alors que les traitements automatiques se déroulent en parallèle (c'est-à-dire simultanément). Cependant, lors d'une même tâche les deux types de traitement peuvent avoir lieu. Lors de tâches différentes, les processus attentionnels limités opèrent pour les tâches non automatisées alors que des traitements en parallèle opèrent envers des processus automatisés (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 45).

Ainsi, les points positifs relèvent de l'automatisation des processus qui sont rapides et dont le traitement s'effectue en parallèle, ce qui n'est pas le cas des processus attentionnels. A l'inverse, ces processus automatiques se trouvent gênés par une modification de l'environnement du fait d'une absence d'"adaptabilité" et de "flexibilité" alors que les processus attentionnels en ressentent la présence (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp. 44-45).

Quant à Logan (1988) (cité par Camus, 1996), l'auteur propose un modèle d'automatisation dont le mode de fonctionnement relève d'un algorithme et postule une récupération directe en mémoire (Camus, 1996, p. 90). Pour ce faire, le chercheur évoque trois principes sur lesquels s'appuie son modèle :

- 1) il y a une trace en mémoire qui accompagne obligatoirement tout traitement attentionnel ;

- 2) attendre un objet revient à activer préalablement la représentation mnésique qui y correspond ;
- 3) chaque traitement attentionnel d'un stimulus construit une instance de représentation de celui-ci, c'est-à-dire une trace épisodique originale de l'objet et du contexte dans lequel il a été rencontré. Ainsi, à chaque expérience perceptive correspond une trace, une instance (Camus, 1996, p. 90).

Selon Logan (1988) (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007), les instances ou encore les exemples de situation ne font pas l'objet d'une généralisation mais, c'est le fait de pratiquer une réponse à un même type de stimulus qui permet de stocker des informations sur ce stimulus et la façon dont opère son traitement (ce qui forme une connaissance) en mémoire à long terme, d'où une généralisation des automatismes puisqu'il y a récupération directe au sein de la mémoire (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp. 46-47). Le modèle de Logan (1988) (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) possède une série d'avantages :

- la rapidité des processus automatiques provient de la récupération d'une solution déjà forgée en mémoire ;
- l'absence ou le peu de ressources attentionnelles nécessaires réside dans une récupération des connaissances cognitivement peu coûteuses ;
- les processus automatiques sont inconscients du fait de l'absence ou du peu de traitements possibles entre le stimulus et la réponse pertinente (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 47).

Le modèle d'Anderson (1981, 1982, 1987) (cité par Camus, 1996) différencie deux types de connaissances : les connaissances déclaratives qui demeurent des savoirs explicites que le sujet peut verbaliser et les connaissances procédurales qui relèvent des savoir-faire efficaces tout au long de l'action et dont l'intériorisation les rend opaques à une représentation consciente (Camus, 1996, p. 92). Le système complexe des connaissances procédurales se compose d'un ensemble de règles de production au sein desquelles une condition (si) provoque une action (alors). Or, l'acquisition d'une habileté cognitive est une construction de ce système de règles de production. Elle dépend de trois étapes :

- la première étape dite de familiarité est cognitive dans la mesure où elle commence par l'"encodage des instructions" telles que des objectifs, des consignes ou encore un mode d'emploi, pour atteindre des connaissances déclaratives, l'activité entreprise par le sujet ne pouvant être qualifiée d'habile ;



- la deuxième étape dite associative, au sein de laquelle le sujet corrige ses erreurs, met en œuvre de nouvelles coordinations et identifie les régularités, est le lieu où se transforment les connaissances déclaratives en connaissances procédurales. La transformation qui opère est une compilation au sens informatique du terme c'est-à-dire qu'il y a transposition d'un code écrit symbolique et de haut niveau mais interprétable par le sujet en un code objet de bas niveau mais ininterprétable par le sujet. De part cette transformation, il y a une modification du format des représentations, qui bien que rapide et efficace au niveau de l'exécution du savoir-faire, ces représentations deviennent inintelligibles à la conscience. Or, la compilation est une sorte de "compactification" d'un ensemble d'étapes indépendantes de traitement en une unique procédure, ce qui dénote une ressemblance avec le concept de module cognitif. De façon plus détaillée, cela signifie que :

Les transformations cognitives intervenant au cours de l'automatisation se résument donc de la manière suivante : 1) le savoir-faire procéduralisé échappe à la conscience (le format de ces représentations n'est pas compatible avec les codes conscients des savoirs déclaratifs) ; 2) le contrôle pas à pas n'est plus possible lors de l'application d'un savoir-faire. En effet, la forme unique et compacte que constitue le savoir-faire reporte les opérations de contrôle à l'étape de l'initialisation (objectifs) et à celle de la vérification terminale des résultats. Les étapes intermédiaires ne sont plus contrôlables (Camus, 1996, p. 93) ;

- La troisième étape est celle de la pratique (c'est-à-dire les exercices) qui est corrélée au nombre de phases à intégrer afin de conforter la compilation (Camus, 1996, pp. 92-93).

Ainsi, tant pour Anderson (cité par Camus, 1996) que pour Logan (cité par Camus, 1996), l'attention se distribue et n'est pas éliminée de façon progressive. En effet, selon Anderson (cité par Camus, 1996), au cours de l'"exécution d'un automatisme procéduralisé", l'attention se maintient sur l'identification des instructions et sur la comparaison entre la vérification des résultats atteints et des résultats à atteindre alors qu'au cours des étapes intermédiaires de l'apprentissage, les contrôles centraux et stratégiques sont omis au profit d'une attention dirigée sur un contrôle de chaque séquence de la procédure (Camus, 1996, p. 93).

Quant à l'habileté cognitive, elle est dotée d'une organisation souple, dépend de la pratique du sujet et est variable stratégiquement selon l'individu singulier. Cette organisation applique un changement du mode de fonctionnement des automatismes dont elle est dotée, automatismes devenant plus flexibles et transparents au déterminisme cognitif. Elle ne peut donc se résoudre à être un simple processus automatique généralisé :

L'habileté cognitive ne peut se réduire à un processus automatique encapsulé généralisé. Comme le souligne Logan (1985 [...]), l'habileté est une organisation plastique intégrant de manière stratégique plusieurs automatismes. Ce qui caractérise le champion, l'expert, le confirmé et le virtuose sont très précisément le « jeu », la souplesse, voire la fantaisie ou l'émotion qu'ils sont capables d'introduire dans leur exécution. Loin de se comporter de manière stéréotypée ou « robotisée », ils sont en mesure d'introduire plus de variabilité et de dimension stratégique dans leur conduite que le débutant, le novice ou l'apprenti ne pourront jamais le faire. Ce type d'organisation modifie de manière vraisemblable le mode de fonctionnement des automatismes qu'il contient, les rendant moins rigides et plus perméables à des déterminations d'ordre cognitif (Camus, 1996, p. 93).

Ainsi, les processus automatiques précâblés ou postcâblés sont des modules cognitifs qui activent des "représentations perceptives, conceptuelles ou sensori-motrices". Du fait de leur rapidité et de leur d'exécution en situation d'homogénéité, ils permettent de détourner l'attention vers des opérations cognitives de plus haut niveau. Ces processus automatiques sont l'objet d'un acte volontaire de contrôle au sein d'une habileté cognitive ou sensori-motrice ou bien se déclenchent en cas de nécessité perçue d'une situation. De fait, au cours de situation d'hétérogénéité, ces processus automatiques peuvent contrecarrer l'activité cognitive et ce, malgré les "orientations volontaires de l'attention". Ce phénomène de résistance à la distraction doit donc être contrôlé par un système cognitif de l'activité dédié (Camus, 1996, p. 94).

**4. Malgré un "système de contrôle cognitif de l'activité" (Camus, 1996, p. 94), de potentielles erreurs de l'attention émanent de notre activité cognitive**

#### **4.1. Qu'est-ce que le contrôle cognitif ?**

Au sein même du concept de représentation cognitive, il existe une différenciation "entre un objet et sa représentation ou entre une action et sa représentation" c'est-à-dire "entre le modèle et la copie" (Camus, 1996, p. 94). Or, entre le modèle et la copie, il y a une sorte de "réflexion", un "espace cognitif" qui induit le contrôle cognitif qui, selon Camus (1996) se définit ainsi :

Ce contrôle cognitif doit être conçu comme l'ensemble des processus intervenant sur les relations qui s'établissent entre le modèle et la copie pour en régler le fonctionnement réciproque (Camus, 1996, p. 94).

Camus (1996) exemplifie son propos par la distinction que fait Paillard (1987) (cité par Camus, 1996) entre le traitement cognitif et le traitement sensori-moteur, distinction qui donne des précisions non négligeables sur leur fonctionnement. En effet, d'un côté, le traitement cognitif s'oriente par l'intermédiaire des représentations à disposition du sujet, représentations qui se trouvent au sein même d'une "mémoire représentationnelle" composée de "régularités", d'"invariants" et de "covariances" qui proviennent des interactions avec l'environnement. Or cette mémoire représentationnelle est "prévisible" : elle se compose d'un "ensemble de schémas perceptifs, intellectuels et moteurs". D'un autre côté, l'acte sensori-moteur permet au sujet de tester de nouvelles expériences à partir desquelles le système cognitif extrait les connaissances nécessaires à la construction de son modèle interne, d'où une "flexibilité" des conduites entraînée par trois mécanismes dont dispose le système de contrôle cognitif (Camus, 1996, p. 95).

#### **4.2. Les trois mécanismes du système de contrôle cognitif et deux concepts clés sous-jacents : le superviseur attentionnel et les deux plans du système cognitif**

Le premier mécanisme s'intitule le contrôle proactif et se détermine par une modalité de contrôle en "boucle ouverte" (*open loop*). Cela signifie qu'un programme d'action une fois déterminé ne peut subir de changement induit par d'autres informations en cours d'exécution. Il s'agit donc bien ici d'une forme de contrôle cognitif qui dépend de la connaissance du but à atteindre et dont le programme ne peut être rectifié indépendamment de la connaissance de la

différence entre le résultat obtenu par le sujet et le but visé (et ce, en cas d'échec) (Camus, 1996, pp. 95-96).

Le deuxième mécanisme se nomme le contrôle rétroactif et a pour caractéristique la continuité d'un ajustement qui émane d'une comparaison entre le but à atteindre et les "effets actuellement réalisés" (*closed loop*). Entre les deux, la différence ou l'erreur ajuste le déroulement du programme tout au long de son exécution afin d'en annuler l'erreur ("rétroaction négative"). Cette modalité de contrôle est une "servo-assistance", qui s'organise autour d'un "comparateur", et va détecter une différence. Dans ce cas, un "signal d'erreur" est généré, puis décodé, ce qui active des "mécanismes de compensation" annulant cette différence (Camus, 1996, p. 96).

Ainsi, le contrôle rétroactif se caractérise par une souplesse et une adaptabilité qui réalisent des "ajustements continuels" en cas d'erreurs de faible amplitude alors que dans le cas d'une perturbation de forte amplitude, un contrôle proactif demandant une attention plus importante est plus approprié. Un autre critère détermine l'usage d'un contrôle proactif ou d'un contrôle rétroactif, il s'agit de la durée d'un geste visuel en ce qui concerne cette recherche. Un geste lent (dont la durée est supérieure à 200ms) est plutôt de l'ordre d'un contrôle rétroactif alors qu'un geste rapide (dont la durée est inférieure à 200ms) est plutôt de l'ordre d'un contrôle proactif (Camus, 1996, p. 96). Or, Camus (1996) affirme que, selon certains chercheurs, la correction d'un geste contrôlé visuellement dure entre 230ms et 240ms (Bonnet, Guiard, Requin, Semjen, 1994), ainsi cela relèverait plutôt d'un contrôle rétroactif.

Avant d'aborder la thématique de l'attention et de la mémoire de travail, deux concepts clés complètent cette sous-partie en ce qui concerne le système de contrôle cognitif. Il est tout d'abord important de préciser ce qu'est une opération de traitement cognitif :

Une opération de traitement est qualifiée de cognitive lorsque son référent en est la représentation interne mémorisée qui devient source des signaux mobilisateurs et régulateurs de l'action et de l'expérience consciente qui y correspond éventuellement (Camus, 1996, p. 97).

Le premier concept met en relation la notion de superviseur attentionnel<sup>94</sup> et les fonctions exécutives qui considèrent une grande variété d'activités cognitives qui influent sur le fonctionnement des conduites non routinières. On peut extraire de la variété des activités cognitives celles citées par Camus (1996) dont l'intérêt porte sur leur valeur stratégique :

l'élaboration d'une stratégie nouvelle, sa réactualisation ou sa révision en fonction des changements externes intervenus, la vérification au cours de son exécution de la comptabilité des résultats atteints avec les objectifs visés, l'évaluation du réalisme (c'est-à-dire de sa faisabilité) de la stratégie, compte tenu des compétences du sujet et de l'urgence de sa réponse, l'élaboration d'une intention d'agir et d'une motivation pour le faire, etc. (Camus, 1996, p. 97)

Or, ces fonctions exécutives associent les représentations qui relèvent des compétences du sujet (et qui se situent au sein des mémoires représentationnelles ou de la mémoire à long terme) et les représentations épisodiques dues à une situation actuelle extérieure<sup>95</sup> et à une situation actuelle intérieure<sup>96</sup>. En outre, en cas de solutions routinières inapplicables à la résolution d'un problème, ces fonctions exécutives aident le sujet à la découverte et à la création de solutions originales (Camus, 1996, p. 97).

Le deuxième concept distingue un système cognitif en deux plans. Le premier plan consiste en la conservation des "activités routinières, automatiques et automatisées" relatives aux compétences du sujet transcrites en savoir-faire. L'activation de ces routines dépend du moment choisi par le sujet mais aussi de la présence de conditions d'exécution adéquates. Quant à l'activité automatique ou automatisée, son degré de contrôle est étroitement lié à son degré d'automatisation, elle demande donc généralement peu d'attention (Camus, 1996, pp. 97-98). Camus (1996) définit les routines ainsi :

Ces routines constituent des segments comportementaux complets, c'est-à-dire des unités, contenant la définition des pré-requis pour leur démarrage, la forme de leur déroulement et les tests d'arrêt. Ces routines sont utilisées dans la plupart des situations habituelles et

---

<sup>94</sup> La notion de superviseur attentionnel est l'œuvre des travaux de Paillard (1987) (cité par Camus, 1996) et s'applique au domaine sensori-moteur. Le superviseur attentionnel est conscient et conduit le contrôle effectué par les processus attentionnels sur les informations qui activent les schémas perceptifs se trouvant dans notre mémoire représentationnelle (Camus, 1996, p. 97).

<sup>95</sup> Il s'agit ici de la "représentation du problème à résoudre, du contexte environnemental, du degré d'urgence et des moyens utilisables" (Camus, 1996, p. 97).

<sup>96</sup> Cette notion prend en considération la motivation, l'intérêt, les émotions du sujet et les gains attendus par le sujet (Camus, 1996, p. 97).

familiales (domestiques ou professionnelles). Une seule de ces unités peut être active à la fois [...] (Camus, 1996, p. 98).

Le deuxième plan correspond à un programme d'action qui assure un "ordonnancement temporel" singulier des routines correspondant au premier plan. L'organisation complexe de ce programme d'action est assujettie au contrôle cognitif qui diffère selon la situation d'élaboration préalable du plan et la situation de l'exécution du plan (Camus, 1996, p. 98). Au sein de la situation d'élaboration préalable, les diverses routines sont évaluées, puis sélectionnées en fonction de leur aptitude à atteindre un objectif, la routine retenue et appliquée étant dépendante des conditions conçues par des routines antérieurement appliquées. Le contrôle cognitif est ici proactif (Camus, 1996, p. 98). La démarche s'élabore ainsi :

le sujet active (*test*) la représentation d'une routine, teste de manière anticipatrice les conséquences imaginées de son application et compare les résultats prédits aux résultats souhaités (*operate*) (Camus, 1996, p. 98).

Au sein de la situation d'exécution du plan, il existe divers types de processus de contrôle à savoir : la "surveillance du séquençage correct des actions réalisées", la vérification des éléments choisis, la préservation du plan original potentiellement entravé par des interruptions produites par l'activation d'autres routines qui ne sont pas prioritaires dans le plan actuel. Les contrôles cognitifs sont ici proactifs et réactifs (Camus, 1996, pp. 98-99). Au cours de l'exécution du plan, des ajustements apportés par le gestionnaire des priorités de déroulements du fait, par exemple, des contraintes générées par l'action ne modifient pas réellement la "substance" du plan. A l'inverse, des modifications plus profondes réalisées par le système attentionnel superviseur peuvent interrompre de manière délibérée la routine présente, ce qui active de nouvelles routines non sélectionnées dans le plan en cours d'exécution (Camus, 1996, p. 99). Camus (1996) prend l'exemple d'une activité de lecture qui a pour particularité d'être automatisée :

Le système attentionnel superviseur est donc obligé de maintenir activement un haut niveau de probabilité d'occurrence à la dénomination pour contrebalancer les priorités cognitives puissantes qui sont liées au caractère automatique de l'activité de lecture (Camus, 1996, p. 99)

Le troisième mécanisme concerne la relation entre l'attention et la mémoire de travail. La mémoire de travail est un "processus de gestion temporaire" des diverses représentations activées en parallèle qui agit de manière continue et synchrone d'où un coût important au niveau de l'attention. Au sein de la mémoire de travail, l'exécution d'un plan d'action devient "réaliste, applicable, ajustable, révisable" et vise à atteindre l'objectif cible (Camus, 1996, pp. 99-100). Plus précisément Camus (1996) la définit ainsi :

Cette mémoire de travail est donc un gestionnaire de ressources [...] : c'est-à-dire des moyens perceptifs, cognitifs<sup>97</sup>, conatifs<sup>98</sup> et moteurs susceptibles d'être utilisés de manière efficace, compte tenu des impératifs imposés par la situation. Elle maintient activement disponibles toutes les informations pertinentes à l'action en cours, aussi bien celles qui concernent les objectifs à long terme que celles correspondant aux étapes intermédiaires. Elle effectue les révisions qui s'imposent au fur et à mesure de la réalisation des différentes phases du plan, elle réajuste éventuellement la substance même du plan en fonction des obstacles rencontrés ou des événements imprévus susceptibles de surgir (Camus, 1996, pp. 99-100).

De fait, ce processus de gestion transitoire requiert un partage de l'attention entre des informations dont la nature diffère<sup>99</sup>. Or ces informations font l'objet d'une actualisation précise d'où une conservation active en mémoire de travail de certaines représentations et l'oubli de celles qui n'ont plus d'utilité (Camus, 1996, p. 100). De fait, comme les diverses représentations peuvent dépasser les capacités de la mémoire à court terme, l'"attention maintenue"<sup>100</sup> se charge de garantir un fort niveau d'activation cognitive (processus de "magnification") des représentations adéquates de la tâche. L'attention maintenue propose,

---

<sup>97</sup> "Le domaine cognitif fait référence en psychologie à l'acquisition des connaissances, à leur conservation (mémorisation à court/long terme, mémoire de travail) et à leur utilisation. La cognition (du latin *cognitus* : appris), ce sont les processus mentaux de la connaissance incluant des aspects tels que la conscience, la perception, le raisonnement et le jugement" (Le Danec, 2006/2007, p. 1).

<sup>98</sup> "Le domaine conatif renvoie à l'orientation, à la régulation et au contrôle des conduites, c'est à dire aux « choix » que fait chaque individu et qui le conduisent à utiliser sa « machinerie cognitive », à l'orienter, à la contrôler pour finalement se satisfaire, à un certain moment, des résultats que cette « machinerie cognitive » a permis d'obtenir" (Le Danec, 2006/2007, p. 1).

<sup>99</sup> Camus cite par exemple les objectifs à long terme, les résultats intermédiaires, l'actualisation des représentations perceptives, la prise en considération des résultats atteints, la vérification de la cohérence entre les résultats atteints et les résultats à atteindre (Camus, 1996, p. 100).

<sup>100</sup> C'est le "maintien, dans le temps, de l'attention", une sorte de "persévérance au travail" (Larochelle & Robitaille, 2008, p. 4).

par l'intermédiaire de ses "effets d'attentes et des attitudes préparatoires", une certaine "disponibilité" et ce, grâce à deux systèmes, le "calepin visuo-spatial" et la "boucle phonologique" appartenant tous deux aux "processus de réévocation continue" et qui permettent l'élaboration d'une représentation continue à destination de la mémoire de travail d'une information dont nous souhaitons éviter l'oubli. Cette "réévocation continue" est qualifiée de "volontaire" et maintient la "focalisation attentionnelle" sur le type d'information suscité (Camus, 1996, p. 100).

Plus récemment, Logan (2002) (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) présente, suite à l'étude des modélisations de l'attention et de la mémoire au cours de ces cinquante années antérieures, le lien qui unit l'attention, la catégorisation et la mémoire dans une théorie intitulée ITAM (*Instance Theory of Attention and Memory*). Ces trois fonctions cognitives que sont l'attention, la catégorisation et la mémoire doivent être intégrées en un "phénomène unique" (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 55). Ce lien peut être résumé ainsi :

être attentif nécessite de catégoriser, la catégorisation nécessite de se souvenir, se souvenir nécessite d'être attentif (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 55).

En effet, les deux processus que sont l'attention et la catégorisation se chargent par l'intermédiaire d'un acte cognitif de sélectionner simultanément un objet et une classification de cet objet. Puis, les objets font l'objet d'une sélection et d'une catégorisation simultanée. Enfin, l'attention et la mémoire intègrent le même processus cognitif (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 56). Ainsi, l'attention est au centre d'un même processus cognitif :

L'implication fondamentale de ce modèle est donc que la sélection, la catégorisation, la récupération en mémoire et le traitement automatisé des objets sont des activités dépendant toutes de l'attention (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 56).

### **4.3. Des erreurs d'attention incontournables**

Malgré les capacités du contrôle cognitif, l'individu peut faire des erreurs d'attention. Ces erreurs d'attention ou "ratés de l'attention" consistent en une absence volontaire de contrôle de notre activité cognitive. Il s'agit aussi bien d'erreurs de distraction (40 % des



erreurs) que Reason (1979) (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) nomme les "échecs de stockage" (ce qui signifie que l'individu oublie ou se souvient mal de ses intentions ou de ses actions) que d'erreurs d'"interruption" ou erreurs d'aiguillage (20 % des erreurs) qui selon Reason (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) représentent un échec dans la progression d'une séquence automatisée d'actions. A cela s'ajoutent des échecs de routine (18 % des erreurs), des échecs de discrimination entre des objets similaires (11 % des erreurs) et des échecs de combinaison de programmes ou d'actions (5 % des erreurs) (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp.49-50).

Quant aux ratés de la vigilance, ils sont dus à une "baisse de vigilance" ou à une "augmentation de la lassitude" ou encore au "niveau d'éveil physiologique" de l'individu (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp. 50-51) sur une tâche, "tâche de vigilance" considérée comme :

une habileté à être concentré(e) sur des tâches monotones et longues, nécessitant de détecter, de temps à autre des signaux (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 50)

De plus, en cas de circonstances imprévues entre la consigne et le résultat attendu, les processus de prise de décision entrent en jeu (Cadet, 1998, p. 154).

## **5. Conclusion**

Ce second chapitre intitulé l'identification perceptive aborde tout d'abord les cinq types de tâches qui encadrent et explicitent l'identification perceptive, puis cherche à comprendre comment les processus attentionnels influent sur la tâche d'identification, démontre l'existence d'un continuum entre les processus automatiques et les processus contrôlés pour enfin s'appesantir sur notre système de contrôle cognitif de l'activité avant de citer divers types d'erreurs attentionnelles que peuvent malencontreusement effectuer les individus.

Suite à l'exposé des cinq tâches encadrant l'identification perceptive, le recueil d'informations, antérieur à la tâche de reconnaissance et d'identification, se compose de la détection, de la discrimination et de l'estimation (Cadet, 1998, p. 126).

La tâche de détection d'un stimulus par le tuteur distant donc d'une stratégie cognitive de l'apprenant comparé à une typologie d'habiletés cognitives peut manifestement être victime du bruit dans la mesure où les réponses de l'apprenant en termes de stratégies cognitives peuvent être formulées dans son lexique et non choisies parmi une série d'exemples au sein du questionnaire qui lui est soumis (Meunier, 2009, p. 114). Ainsi, le seuil de détection absolu demande un degré d'énergie perceptive, de vigilance minimum pour détecter la stratégie cognitive usitée (Streri, 2011, pp. 119-120).

La tâche de discrimination implique une comparaison entre un stimulus standard (la réponse de l'apprenant en termes de stratégies cognitives) et un stimulus de comparaison (le contenu de la typologie des habiletés cognitives). Or, dans certains cas, le tuteur risque de percevoir une différence minimale entre les deux types de stimulus, c'est ce que l'on nomme le seuil différentiel qui peut varier selon un intervalle d'incertitude à savoir : l'amplitude du stimulus ou encore l'état émotionnel du tuteur distant (Streri, 2011, pp. 122-123). De plus, le comportement du tuteur dépend du temps de réaction de choix qui s'écourte en fonction de l'intensité du stimulus mais s'allonge si, proximité entre le stimulus et le seuil de détection il y a (Streri, 2011, p. 126).

Au niveau de la tâche d'estimation, l'élaboration d'une typologie des habiletés cognitives correspond à une sorte d'échelle qualitative de la variable psychologique complexe que constitue la stratégie cognitive utilisée par l'apprenant en compréhension écrite (Streri, 2011, p. 126).

Au niveau de la reconnaissance des mots (par exemple des termes employés dans la réponse de l'apprenant et/ou des habiletés cognitives), la théorie des gabarits s'effectue par une comparaison directe de l'information incluse dans le stimulus et dans le gabarit. L'identification du pattern, c'est-à-dire de l'unité visuelle, se réalise au sein du cerveau par l'intermédiaire d'une procédure d'appariement qui va choisir le gabarit le moins différent de l'entrée perceptive. Cependant, la rapidité de l'identification fluctue en fonction de la facilité d'assimilation de la procédure de reconnaissance (Cadet, 1998, p. 127). S'agissant des théories du prototype, il semble intéressant d'utiliser ces entités génériques que sont les prototypes afin d'en dégager l'appartenance d'un stimulus à une classe de concepts (celle d'une des habiletés cognitives par exemple). Cependant, dans le cas où le tuteur distant est face à une réponse de l'apprenant contenant un nouveau pattern ou encore une réorganisation des patterns, dès lors les théories des traits, plus précises que celles du prototype peuvent l'aider à faire des hypothèses plausibles sur la solution (Cadet, 1998, p. 129). C'est alors que les informations fournies lors de la sélection de traits du stimulus sont comparées aux informations stockées en mémoire à long terme, ce qui constitue la procédure de

reconnaissance du pattern. Pour ce faire, la procédure d'identification doit bien entendu prendre en considération l'organisation de la collection de traits formant un tout bien défini (Cadet, 1998, p. 130). Néanmoins, ce qui paraît intéressant dans le modèle de Bruce et Young (1986) (cités par Cadet, 1998), c'est plus particulièrement la planification des opérations cognitives de la reconnaissance des mots à savoir : une phase d'entrée-codage d'information (*input*) composée de l'orthographe ; une phase de reconnaissance des unités, c'est-à-dire des logogènes ; une phase d'identification sémantique des représentations comprenant les procédures de catégorisation et la prise de décision ; et enfin une phase de codage écrite des noms. En effet, au sein des habiletés cognitives et des stratégies cognitives, le tuteur distant doit pouvoir identifier des mots clés qui l'aident à comparer les réponses de l'apprenant à la typologie théorique des habiletés cognitives. Or, selon Chevaux (2005), plus la fréquence d'occurrence du logogène est élevée, plus le seuil d'activation en mémoire est bas, ce qui permet de reconnaître plus rapidement un mot déjà traité.

Au sein de cette première sous-partie, il est réalisé une sorte de parenthèse, il est vrai assez longue, intégrant la relation entre l'identification perceptive et la théorie de l'information. En effet, selon Streri (2011), l'identification d'un stimulus peut être complexe, la situation étant corrélée au nombre de choix possibles. C'est ainsi que, pour parer à cette difficulté, les psychologues se sont inspirés des concepts de la théorie de l'information relative à la résolution de problèmes de communication téléphonique afin d'en utiliser le système de mesure de l'information (Streri, 2011, p. 121). Dès lors de la confrontation de deux conceptions de la communication : une conception "télégraphique" de la communication et une conception "orchestrale" de la communication, vont émerger des éléments qui intéressent cette recherche. En ce qui concerne la conception "orchestrale" de la communication, le rôle et les traits de la communication au sein d'un texte intégrant les connaissances de manière cohérente prennent la forme d'un "Diagramme schématique de la communication comme intermédiaire entre les états psychologiques de deux individus" (Newcomb, Converse, Turner, 1970, p. 225 cités par Winkin, 2001, p. 47). Ainsi, la communication est le processus médiateur entre les individus en interaction (Winkin, 2001, p. 47). Dès lors, l'interaction représente des éléments nouveaux relatifs à l'information. En effet, l'information est définie telle une "réduction de l'incertitude" (Winkin, 2001, p. 48). L'individu va ainsi "donner" ou "recevoir" de l'information, terme qui relève du langage ordinaire (Winkin, 2001, pp. 48-49). Quant à leur conception du "feedback", elle devient une information en rétroaction qui donne à l'individu un fondement à l'évaluation de son apport à l'interaction et par conséquent, prend la forme simplificatrice d'un effet de miroir (Winkin, 2001, p. 49). S'agissant de la "motivation" de l'émetteur, elle apparaît comme une notion de

la psychologie classique en différenciant ce qui relève d'une expression émotive de la vraie communication orientée vers un but (Winkin, 2001, pp. 49-50). Dans le cadre de la recherche en cours ou tout passe par l'écrit, peut-on vraiment supprimer ou réduire l'incertitude par l'intermédiaire d'un feedback de la part du tuteur distant sur les réponses de l'apprenant ? Cependant, ici, la communication n'est considérée que comme un "acte verbal, intentionnel, linéaire, limité dans le temps et dans l'espace" (Winkin, 2001, p. 53). S'agissant de la conception "orchestrale de la communication", les chercheurs définissent la communication non seulement comme "la transmission de messages verbaux, explicites et intentionnels" mais aussi comme incluant "l'ensemble des processus par lesquels les sujets s'influencent mutuellement" (Bateson & Ruesch, 1951/1988, p. 6 cités par Winkin, 2001, p. 55). Ainsi, la communication repose sur le récepteur et sa perception d' "impressions" provenant d'autrui et aussi de celui-ci, d'événements, de "l'environnement" (Winkin, 2001, p.55) et par conséquent dans le cadre de cette recherche sur le tuteur distant qui perçoit les stratégies cognitives de l'apprenant. Pour un autre chercheur, Birdwhistell (cité par Winkin, 2001), la communication ne se limite pas au message et à l'interaction mais elle comprend aussi le contexte communicationnel. De fait, l'individu est donc un acteur social qui participe à la communication sociale, communication sociale qui constitue un "ensemble d'interrelations structurées" (Winkin, 2001, p. 90). Pour Streri (2011), toujours concernant la théorie de l'information, l'information, qui se mesure par l'intermédiaire de l'incertitude, serait l'apprentissage de ce que l'on ignore (Streri, 2011, p. 121). L'information écrite peut notamment se transmettre par le canal de l'ordinateur (Streri, 2011, p. 121). Il se peut qu'il y ait du bruit, ce qui brouille le message. Cependant, la notion de redondance maximale, c'est-à-dire la répétition d'une même occurrence peut enrayer les contraintes que sont l'incertitude et le bruit (Streri, 2011, p. 122). Ainsi, les occurrences au sein des réponses de l'apprenant peuvent aider le tuteur distant dans l'amélioration de sa bonne compréhension des stratégies cognitives de l'apprenant.

La tâche d'identification perceptive d'un mot, par exemple, comprend, en amont une phase de détection de ce mot parmi toutes les significations du mot activées en mémoire puis, l'identification du mot à partir de laquelle on accède à une signification contextualisée après récupération du code en mémoire correspondant à ce mot (Meunier, 2009, p. 114). Dans le cadre de cette recherche il s'agirait, à partir d'un énoncé rédigé par l'apprenant, d'identifier ses stratégies cognitives puis de les catégoriser en termes d'habiletés cognitives par un jeu de ressemblances et de différences ainsi qu'à l'aide d'inférences. Or, la catégorisation permet l'affectation d'un stimulus à une catégorie qui se situe déjà en mémoire et dès lors, non seulement l'identification plus ou moins globale d'un objet mais aussi d'initier des

comparaisons (évaluation des ressemblances et des différences) notamment lors d'activités de jugement et d'inférences (Meunier, 2009, p. 115). Il est à noter que la notion de catégorisation est traitée plus en détail dans le chapitre trois.

Puis, il s'agit de comprendre comment les processus attentionnels influent sur la tâche d'identification. Tout d'abord, il y a eu une évolution de la définition de la notion d'attention pour arriver à celle de processus attentionnels. Richard (1980) met en valeur celle de Ribot (cité par Richard, 1980) qui a une conception monodéiste de l'attention dont le rôle d'orientation au sein du déroulement des représentations se traduit par une sélection et une amplification (Richard, 1980, p. 13). Ainsi, la vie mentale se développe en dehors du domaine de l'attention (Richard, 1980, p. 14). A contrario, James (cité par Richard, 1980) a une conception volontariste de la vie mentale puisque c'est l'attention par le biais de l'esprit qui s'approprie une représentation (Richard, 1980, pp. 13-14). C'est ainsi que l'un des traits présents dans les travaux des psychologues s'avère être celui de la focalisation qui signifie que parmi une vie mentale faite de représentations "multiples et changeantes" orientées par les lois de l'association, c'est l'attention qui effectue un choix, la représentation choisie étant retenue au sein de l'esprit (Richard, 1980, p. 13). Cependant, pour Camus (1996), il existe une importante variété de processus attentionnels. C'est cet aspect qui est retenu au sein de la recherche menée ici. Il y aurait même un système attentionnel au sein duquel les processus attentionnels sont interdépendants et cohérents (Camus, 1996, p. 15). Ce système attentionnel dont parle Camus (1996) et dont la description émane d'un schéma de Cohen (1993) (cité par Camus, 1996), comprend notamment : la "sélection de l'information" (Camus, 1996, p. 15) qui est une "habileté" à sélectionner une faible quantité d'informations au sein de notre environnement (Camus, 1996, p. 17 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 35) afin d'en réaliser une analyse spécifique, les "ressources attentionnelles" et le "contrôle de la réponse à l'activité" (Camus, 1996, p. 15). C'est alors, qu'il est nécessaire de distinguer l'attention sélective ou dirigée (*focused attention*) de l'attention partagée ou divisée (*divided attention*). Lorsque le sujet traite un stimulus parmi plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention sélective alors que lorsque le sujet traite simultanément plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention partagée (Cadet, 1998, pp. 140-141 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 36).

S'agissant de l'attention sélective, LaBerge (1983) (cité par Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007) prouve qu'il existe une corrélation entre la focalisation de l'attention visuelle et les performances du sujet : le temps de réaction est identique lors de la focalisation des sujets sur les mots entiers. Cependant, ce temps de réaction est plus bref lors de la focalisation du

sujet sur la lettre du milieu d'un mot comprenant cinq lettres (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 37). En outre, face à l'écart entre l'environnement doté de signaux variés et les systèmes de traitement de ces signaux notamment limités par la capacité des processus attentionnels, certains chercheurs ont dédié leurs travaux à la théorisation d'un processus de filtrage dont l'objet est une sélection des signaux de l'environnement qui, suite à un traitement, sont accueillis dans notre mémoire à court terme (Cadet, 1998, p. 142). A ce processus du filtre sélectif "rigide", il est préféré un système plus flexible, "adaptable" et cognitif au sein duquel les fonctions de sélection et de contrôle s'exercent de manière différenciée (Cadet, 1998, p. 146) ce qui correspondrait mieux à la manière de fonctionner d'un individu singulier.

S'agissant de l'attention partagée, cela signifie que notre capacité d'attention est corrélée à nos ressources cognitives centrales et répartie entre diverses tâches lorsque nous en réalisons plusieurs simultanément (Cadet, 1998, p. 146). Lorsque le sujet effectue une double tâche, l'une des deux tâches étant automatisée (la tâche secondaire), alors la tâche principale se voit attribuer plus de ressources attentionnelles disponibles en vue de sa réalisation (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 39). En cas de pluralité des tâches à accomplir, le niveau d'expertise des sujets, leurs connaissances, les interférences entre deux tâches similaires engendrant de faibles performances, l'apprentissage et l'entraînement entrent en jeu. Dans le cas qui nous intéresse, les remarques suscitées correspondraient bien à la tâche du tuteur distant qui se doit : de comprendre la réponse de l'apprenant à un item donné de compréhension écrite, de comprendre les énoncés produits en termes de stratégies cognitives et de comparer ces énoncés à la typologie des habiletés cognitives d'où une pluralité des tâches à effectuer.

De plus, pour certains chercheurs, il existe un unique "réservoir" central. En effet, les activations attentionnelles d'ordre cognitif permettent une sélection des signaux. Elles dépendent aussi du choix singulier du sujet dans l'attribution d'une "quantité" d'attention plus ou moins élevée. Ce choix du sujet dans l'attribution d'une "quantité" d'attention relève d'un "réservoir" central qui gère, analyse et évalue les ressources attentionnelles. Ainsi, selon Cadet, on perçoit ici "des modalités de traitement de l'information" (Cadet, 1998, pp. 147-148). Pour d'autres chercheurs que la recherche en cours soutient, il semble pertinent de concevoir au sein de la recherche des réservoirs distincts et spécialisés dont l'activation résulte de la croisée de quatre types de caractéristiques à savoir : les modalités sensorielles (auditives, visuelles, etc.), des types de codes objets d'un traitement divergeant selon la catégorie de support du message, des diverses phases du traitement et des modalités d'expression des réponses du sujet (Cadet, 1998, p. 148).

A présent, qu'ont été explicités les processus attentionnels, il semble approprié d'évoquer les processus automatiques que l'on oppose généralement aux processus contrôlés mais qui, dans ce cas, s'apparentent plutôt à un continuum entre ces deux types de processus.

Concernant les caractéristiques des processus automatiques, le degré de pratique et le degré d'expertise du sujet sur une tâche auraient un effet sur ses performances et expliciteraient la distribution des ressources cognitives : les performances du sujet apprenant au fur et à mesure de son entraînement et de son apprentissage ainsi que celles de son système cognitif s'élèveraient simultanément à l'amoindrissement des besoins du sujet en ressources cognitives du fait de l'automatisation des traitements de l'information (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 42). Ceci aiderait le tuteur distant dans le cadre de sa tâche de comparaison entre les réponses de l'apprenant en termes de stratégies cognitives et la typologie des habiletés cognitives. En effet, le tuteur distant, peu à peu, doit atteindre un certain automatisme dans sa tâche d'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier. Selon Camus (1996), c'est bien le processus automatique qui active la représentation même en l'absence de l'évocation d'une attention spécifique. En effet, les processus automatiques ont la particularité d'être rapides, ne mobilisent que très peu de ressources attentionnelles ou s'en abstiennent, n'accèdent pas à la conscience du sujet, sont irrépressibles ou encore "inévitables" (Cadet, 1998, p. 151) et non intentionnels (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 44) ou encore non délibérés (Camus, 1996, p. 82). Or, cette rapidité d'analyse est nécessaire au tuteur distant. De plus, un processus automatique fonctionne de manière autonome puisqu'il est sensé ne pas être influencé par une force mécanique extérieure. Par conséquent, il est indépendant hiérarchiquement de tout autre système. Il s'agit de l'impénétrabilité cognitive selon Fodor (cité par Camus, 1996). En outre, le fonctionnement de l'automatisation s'effectue de façon "prévisible, régulière et stéréotypée" : la structure interne de l'automatisation ne peut être influencée ni par les conditions du stimulus ni par les conditions de l'environnement. De fait, l'automatisme possède une caractéristique obligatoire et est rigide lors de son exécution donc stéréotypé (Camus, 1996, p. 83).

Cependant, l'objectif n'est-il pas d'aller vers un continuum entre les processus automatiques et les processus de contrôle ? En effet, certaines recherches expérimentales, évoquées dans le corps du développement de ce second chapitre, conçoivent un "modèle de la recherche visuelle" tel un "processus continu", continuité décrite par la distinction entre les processus de décision perceptive et les impressions perceptives. En effet, la prise de décision perceptive (identification d'une cible ou d'un distracteur) demande au sujet une construction

précise et sans ambiguïté de la représentation perceptive des stimuli observés tandis que les impressions perceptives permettent rarement d'en construire une représentation du fait du bruit subit qui empêche de générer une représentation sans ambiguïté. Ainsi, les processus attentionnels interviendraient au niveau de la décision donc à des phases tardives du traitement perceptif (Camus, 1996, pp. 86-87).

Il s'agit de compléter l'analyse par l'explication de concepts clés de l'attention à savoir : la situation homogène, la situation hétérogène, les traitements, les connaissances et les habiletés cognitives.

S'agissant des situations homogènes ou hétérogènes, elles affectent les performances et le temps de décision des sujets. Les performances du sujet, dans ce cas d'homogénéité, dénotent de "l'utilisation de processus automatiques très rapides et opérant en parallèle" (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 43). A l'inverse, lorsque le codage des cibles et des distracteurs est hétérogène le temps de décision s'accroît considérablement et la performance du sujet décline. Ainsi, dans ce cas d'hétérogénéité, la performance du sujet dépend de l'utilisation de processus contrôlés [les items doivent être comparés deux à deux et ce de manière successive] coûteux en ressources cognitives et opérant de manière sérielle (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 43).

Concernant le traitement, les points positifs relèvent de l'automatisation des processus qui sont rapides et dont le traitement s'effectue en parallèle, ce qui n'est pas le cas des processus attentionnels. A l'inverse, ces processus automatiques se trouvent gênés par une modification de l'environnement du fait d'une absence d'"adaptabilité" et de "flexibilité" alors que les processus attentionnels en ressentent la présence (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, pp. 44-45).

Quant au modèle d'Anderson (1981, 1982, 1987) (cité par Camus, 1996), il différencie deux types de connaissances : les connaissances déclaratives qui demeurent des savoirs explicites que le sujet peut verbaliser et les connaissances procédurales qui relèvent des savoir-faire efficaces tout au long de l'action et dont l'intériorisation les rend opaques à une représentation consciente (Camus, 1996, p. 92). Le système complexe des connaissances procédurales se compose d'un ensemble de règles de production au sein desquelles une condition (si) provoque une action (alors). Or, l'acquisition d'une habileté cognitive est une construction de ce système de règles de production. Elle dépend de trois étapes dont sont extraites les données suivantes : l'"encodage des instructions" tels que des objectifs, des consignes ou encore un mode d'emploi, pour atteindre des connaissances ; l'identification des régularités par la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales ; et la pratique (Camus, 1996, pp. 92-93). C'est justement le processus qu'opère



progressivement le tuteur distant dans l'apprentissage de sa fonction perceptivo-cognitive. De plus, selon Anderson (cité par Camus, 1996), au cours de l'"exécution d'un automatisme procéduralisé", l'attention se maintient sur l'identification des instructions et sur la comparaison entre la vérification des résultats atteints et des résultats à atteindre alors qu'au cours des étapes intermédiaires de l'apprentissage, les contrôles centraux et stratégiques sont omis au profit d'une attention dirigée sur un contrôle de chaque séquence de la procédure (Camus, 1996, p. 93). Or, ce sont justement les étapes intermédiaires de l'apprentissage que vise l'instrumentation du tuteur distant proposée en vue de l'accompagnement de l'apprenant.

En ce qui concerne l'habileté cognitive, elle est dotée d'une organisation souple, dépend de la pratique du sujet et est variable stratégiquement selon l'individu singulier. Cette organisation applique un changement du mode de fonctionnement des automatismes dont elle est dotée, automatismes devenant plus flexibles et transparents au déterminisme cognitif. Elle ne peut donc se résoudre à être un simple processus automatique généralisé. En effet, les habiletés cognitives élaborées dans le cadre de la typologie se doivent d'être dotées d'une certaine flexibilité en fonction du contexte situationnel de l'énoncé-réponse de l'apprenant en termes de stratégies cognitives. Cependant, leur bonne compréhension doit devenir un automatisme pour le tuteur distant en vue d'une application de plus en plus rapide.

Ainsi, les processus automatiques précâblés ou postcâblés sont des modules cognitifs qui activent des "représentations perceptives, conceptuelles ou sensori-motrices". Du fait de leur rapidité et de leur exécution en situation d'homogénéité, ils permettent de détourner l'attention vers des opérations cognitives de plus haut niveau. Ces processus automatiques sont l'objet d'un acte volontaire de contrôle au sein d'une habileté cognitive ou sensori-motrice ou bien se déclenchent en cas de nécessité perçue d'une situation (Camus, 1996, p. 94). Il est à noter que ces propos reflètent totalement le point de vue de la recherche en cours.

Cependant, malgré un "système de contrôle cognitif de l'activité" (Camus, 1996, p. 94), de potentielles erreurs de l'attention émanent de notre activité cognitive.

S'agissant du contrôle cognitif, c'est au sein du concept de représentation cognitive qu'il existe une différenciation "entre un objet et sa représentation ou entre une action et sa représentation" c'est-à-dire "entre le modèle et la copie" (Camus, 1996, p. 94). Or, entre le modèle et la copie, il y a une sorte de "réflexion", un "espace cognitif" qui induit le contrôle cognitif (Camus, 1996, p. 94). Or, le traitement cognitif s'oriente par l'intermédiaire des représentations à disposition du sujet, représentations qui se trouvent au sein même d'une

"mémoire représentationnelle" composée de "régularités", d'"invariants" et de "covariances" qui proviennent des interactions avec l'environnement.

En outre, il y a une certaine "flexibilité" des conduites entraînée par trois mécanismes dont dispose le système de contrôle cognitif. Le premier mécanisme s'intitule le contrôle proactif et se détermine par une modalité de contrôle en "boucle ouverte" (*open loop*). Le contrôle proactif signifie qu'un programme d'action, une fois déterminé, ne peut subir de changement induit par d'autres informations en cours d'exécution. Le deuxième mécanisme se nomme le contrôle rétroactif et a pour caractéristique la continuité d'un ajustement qui émane d'une comparaison entre le but à atteindre et les "effets actuellement réalisés" (*closed loop*). Entre les deux, la différence ou l'erreur ajuste le déroulement du programme tout au long de son exécution afin d'en annuler l'erreur ("rétroaction négative"). Il est à noter qu'un geste lent (dont la durée est supérieure à 200ms) est plutôt de l'ordre d'un contrôle rétroactif alors qu'un geste rapide (dont la durée est inférieure à 200ms) est plutôt de l'ordre d'un contrôle proactif (Camus, 1996, p. 96). Or, Camus (1996) affirme que, selon certains chercheurs, la correction d'un geste contrôlé visuellement dure entre 230ms et 240ms (Bonnet, Guiard, Requin, Semjen, 1994, cités par Camus, 1996), ce qui relèverait plutôt d'un contrôle rétroactif. De fait, l'activité de lecture dépendrait plutôt d'un contrôle rétroactif d'où une certaine souplesse tout au long du déroulement du programme. Le troisième mécanisme concerne la relation entre l'attention et la mémoire de travail. La mémoire de travail est un "processus de gestion temporaire" des diverses représentations activées en parallèle qui agit de manière continue et synchrone d'où un coût important au niveau de l'attention. Le lecteur peut se référer à la définition de la mémoire de travail de Camus pour en voir les applications surtout en ce qui concerne les étapes intermédiaires :

Cette mémoire de travail est donc un gestionnaire de ressources [...] : c'est-à-dire des moyens perceptifs, cognitifs, conatifs et moteurs susceptibles d'être utilisés de manière efficace, compte tenu des impératifs imposés par la situation. Elle maintient activement disponibles toutes les informations pertinentes à l'action en cours, aussi bien celles qui concernent les objectifs à long terme que celles correspondant aux étapes intermédiaires. Elle effectue les révisions qui s'imposent au fur et à mesure de la réalisation des différentes phases du plan, elle réajuste éventuellement la substance même du plan en fonction des obstacles rencontrés ou des événements imprévus susceptibles de surgir (Camus, 1996, pp. 99-100).

De fait, ce processus de gestion transitoire requiert un partage de l'attention entre des informations dont la nature diffère. Or ces informations font l'objet d'une actualisation précise d'où une conservation active en mémoire de travail de certaines représentations et l'oubli de celles qui n'ont plus d'utilité (Camus, 1996, p. 100). En outre, il est à noter que les trois fonctions cognitives que sont l'attention, la catégorisation et la mémoire doivent être intégrées en un "phénomène unique" (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 55) et que l'attention est au centre d'un même processus cognitif (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 56). Cependant, malgré les capacités du contrôle cognitif, l'individu peut faire des erreurs d'attention, il en est bien entendu de même pour le tuteur distant.

Au sein de ce second chapitre, ainsi que dans le premier chapitre, sont abordées les prémices de la notion de représentation de manière générale. Or, le troisième chapitre sera plus précisément consacré à cette notion s'agissant de la compréhension de texte.



# **CHAPITRE 3 : MODÈLES MENTAUX ET REPRÉSENTATIONS EN COMPRÉHENSION ÉCRITE**

---

## **0. Introduction**

Pour introduire la notion de représentation, Meunier (2009) propose, tout d'abord, une définition globale :

la notion de représentation désigne les contenus de la ou les mémoire(s) se rapportant à un objet, une situation ou un événement (Meunier, 2009, p. 64)

Or, deux sens sont attribués à la notion de représentation (sens qui dépend notamment du type de mémoire de stockage de ces représentations) : les représentations transitoires et les représentations permanentes (Meunier, 2009, p. 63).

Les représentations transitoires sont des "constructions circonstancielles" contextualisées par une situation donnée, élaborées en mémoire de travail et dotées d'objectifs donnés pour répondre à la réalisation d'une tâche spécifique, réalisation qui dépend de la prise de décision (Richard, 1990, p. 36). Ces représentations sont "particularisées", "occasionnelles", "précaires" et "transitoires". En effet, d'une part, une modification de la situation peut entraîner une modification de la représentation et d'autre part, une fois la tâche finalisée s'opère un remplacement de ces représentations par de nouvelles représentations. De fait, elles constituent le contenu de la mémoire opérationnelle et sont donc immédiatement disponibles pour la réalisation d'une tâche donnée (Richard, 1990, p. 36). Pour Meunier (2009), elles représentent une interprétation de la situation par le sujet et sont qualifiées de représentation occurrente (Le Ny, 1979, cité par Meunier, 2009) ou bien encore de structure circonstancielle (Ehrlich, 1985, cité par Meunier, 2009) (Meunier, 2009, pp. 64-65).

Les représentations permanentes sont des représentations stabilisées en mémoire à long terme qui nécessitent un haut niveau d'activation en vue de leur disponibilité (Richard, 1990, p. 37 ; Meunier, 2009, p. 64). Il s'agit de conceptions du sujet qui ne relèvent pas des connaissances scientifiques (Richard, 1990, p. 36) : ce peut être des souvenirs conservés en

mémoire épisodique, des connaissances ou encore des croyances qui se situent en mémoire sémantique. Le Ny (1979) (cité par Meunier, 2009) les nomme représentation type alors que pour Ehrlich (1985) (cité par Meunier, 2009), ce sont des structures permanentes. Quant à Richard (2004) (cité par Meunier, 2009), il préfère les termes de connaissance et de croyance (Meunier, 2009, p. 64).

Quelle que soit la mémoire à laquelle elles sont attribuées, les représentations prennent des formes diverses telles que les représentations imagées, les représentations propositionnelles et les représentations en relation avec l'exécution de l'action. Les représentations imagées disposent d'une caractéristique analogique qui les différencie des deux autres formes de représentations suscitées. Cette forme de représentation code les informations visuelles (Meunier, 2009, p. 64). Les représentations propositionnelles relatent les structures prédicatives liées au langage dont la fonction est incontournable au sein de la communication et de la transmission de l'information (Richard, 1990, p. 37). Les représentations en relation avec l'exécution de l'action relèvent de notre savoir déclaratif donc du volet sémantique ainsi que du savoir procédural jouant implicitement sur les enchaînements et le contrôle de l'action (Meunier, 2009, p. 64).

La vocation de ce chapitre est de s'approprier de manière logique les modèles mentaux portant sur les représentations en compréhension de texte.

Ainsi, dans un premier temps, la notion de schéma est définie afin de faire référence aux connaissances en mémoire ainsi qu'à l'interprétation et à la production d'inférences sur le texte. Puis, sont abordées, d'après les travaux de Richard (1998, 2004) (cité par Meunier, 2009), les deux fonctions et les quatre caractéristiques distinctives du schéma. S'ensuit une explicitation du processus par lequel s'opère le passage de la sélection d'un schéma à son intégration dans la représentation.

Dans un deuxième temps, il s'agit de préciser les modèles portant sur les représentations propositionnelles. Tout d'abord, les représentations propositionnelles étant en relation avec le langage, elles comportent notamment des structures d'interprétation qui éclairent les activités de compréhension de texte ainsi que des activités langagières. Sont traitées les propriétés des microstructures à savoir les caractéristiques du niveau des phrases individuelles au sein d'un texte, phrases reliées entre elles de façon immédiate. Puis, on rend compte des réseaux propositionnels qui relèvent de la relation entre les diverses propositions élémentaires du texte ainsi que du second niveau d'organisation du texte à savoir la macrostructure s'appuyant sur un ensemble de règles de réduction. Quant à Kintsch et van

Dijk (cités par Ehrlich & Tardieu, 1993), les auteurs considèrent la microstructure et la macrostructure comme des structures cognitives, les ressources attentionnelles nécessaires à la mémorisation de l'information et intègrent la notion de superstructure aux modèles propositionnels. Enfin sont évoquées les limites des modèles propositionnels portant sur les représentations en compréhension de texte. S'agissant de Johnson-Laird (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) dans les années 1980, l'auteur propose un modèle basé sur trois niveaux de représentation au sein de compréhension de texte composé notamment d'un niveau de représentation propositionnelle. Cet auteur réalise même une typologie des modèles mentaux qui s'appliquent à tous types de textes. Quant à Rouet (2000), il présente certaines recherches dont l'une avoue que la compréhension peut être globale et l'autre a pour résultat la prédominance des représentations imagées de la scène sur les propositions linguistiques prônées par les modèles propositionnels, modèles dont la situation de compréhension étudiée semble réductrice.

Dans un troisième temps, la notion de modèle de situation outrepassa la "reconstruction" de la structure propositionnelle en ce qu'il prend en considération l'interaction entre les processus linguistiques de l'activation des connaissances (Rouet, 2000, p. 8). C'est ainsi que l'on passe de la notion de proposition à celle de "schéma propositionnel" (Kintsch, 1983, cité par Ehrlich & Tardieu, 1993). Au sein du modèle de situation, on insère tant les connaissances personnelles du sujet que ses connaissances générales, ce qui incite le sujet, tout en s'appuyant sur le texte, à élaborer des tâches complexes. S'agissant des propriétés du modèle de situation, les sujets conservent en mémoire les relations spatiales des objets ainsi que les caractéristiques des référents dont la fonction est liée à un personnage. De plus, les modèles de situation possèdent trois dimensions : le temps, l'espace et les causalités ; dimensions que le lecteur adulte traite assez facilement en dépit de l'introduction de discontinuités affectant le temps de lecture (Rouet, 2000, pp. 11-12). Il est à noter que les modèles de situation et les modèles mentaux ont des caractéristiques communes. En outre, les modèles mentaux étant "malléables", on peut faire l'hypothèse que leur construction textuelle puisse être mise à jour à partir du traitement de nouvelles informations. Par ailleurs, des inférences élaborées par le sujet complètent les informations issues du texte pour construire une représentation des phrases intégrées en une structure sémantique globale. Denhière et Baudet (1992, pp. 81-85) explicitent les quatre types d'inférences en relation avec la compréhension écrite.

Dans un quatrième temps, il s'agit de considérer les représentations élémentaires (les concepts) qui sont les idées et les conceptions de l'individu sur les objets environnants. Les

concepts incitent à élaborer des différences et des ressemblances entre les objets et à faire des inférences sur les propriétés des objets non directement observables (Meunier, 2009, p. 83). C'est ainsi, que sont définies progressivement les notions de concepts, de catégories et d'objets indispensables à la bonne compréhension de la notion de structure conceptuelle. Puis, on passe peu à peu d'une conception classique de la notion de concept, à savoir le modèle logique qui désigne un concept telle une catégorie d'objets ayant des propriétés identiques, à la typicité des exemplaires d'une catégorie, les exemplaires n'étant plus considérés comme équivalents, et/ou à la représentativité du concept ayant des effets sur la performance de l'individu apprenant. S'ensuit une évolution vers la notion de prototype et de catégorisation. En effet, selon Rosch (Meunier, 2009), le jugement d'appartenance à une catégorie dépend de la ressemblance à un exemplaire représentatif d'une catégorie à savoir le prototype et non plus des propriétés des exemplaires (Meunier, 2009, p. 87). Le prototype permet donc de catégoriser les objets du quotidien. Or, la catégorisation paraît indispensable à la compréhension du monde environnant. Enfin, face aux limites de la notion de prototype, deux caractéristiques de l'approche logique sont revisitées par certains chercheurs à savoir : la définition intensionnelle des concepts et la structure des catégories en réseau (Meunier, 2009, p. 90).

Dans un cinquième temps, Blanc et Brouillet (2006, pp. 160-168) apportent une description du modèle "Landscape" (van den Broek *et al.*, 1996, 1999), un modèle computationnel qui permet de capturer les processus de compréhension de textes de manière synchrone (pendant la lecture) et d'exprimer le contenu de la représentation finalisée qui se situe en mémoire. Or, ce modèle "Landscape" concernant l'activité cognitive de compréhension de textes est implémenté dans un modèle informatique et ce, de manière numérique. Ce modèle connaît de nombreux avantages et quelques insuffisances.

Enfin, dans un sixième temps, il s'agit de mettre en relation la compréhension de texte et la mémoire : les travaux de Ehrlich (1982) (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) prouvent que le rappel d'un texte est corrélé à sa compréhension, compréhension représentée par des structures cognitivo-sémantiques (S.C-S). Les structures cognitivo-sémantiques désignent le produit d'opérations telles que des inférences, comprenant les connaissances générales et les connaissances spécialisées du sujet (Ehrlich & Tardieu, 1993, pp. 68-71). Or, le traitement des structures linguistiques, l'activation et l'utilisation de ces connaissances dépendent de la mémoire permanente. En outre, la conception de modèles mentaux subit la limitation de la capacité de la mémoire de travail. Il existe donc des différences interindividuelles qui engendrent l'incomplétude de certains modèles mentaux (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 72). De



plus, alors que certains chercheurs prônent une organisation des représentations en compréhension de texte structurée de manière analogique par rapport à la situation descriptive du texte, d'autres chercheurs pensent que la représentation en compréhension de texte s'organise autour de la notion de cohérence. De fait, la représentation s'avère être multidimensionnelle (Zwaan, Langston & Graesser, 1995, cités par Blanc & Brouillet, 2006). Pour finir, Blanc et Brouillet évoquent les limites des travaux ayant pour objet les représentations et ouvrent une perspective de recherche portant sur l'art et la manière d'"étudier et [d'] approcher au plus près le contenu des représentations mentales sans les « déformer » de par l'intrusion que constituent les épreuves de compréhension" (Blanc & Brouillet, 2006, p. 173).

## **1. Les schémas**

### **1.1. Des définitions de la notion de schéma**

Selon Richard (1998), comprendre c'est aussi particulariser un schéma basé sur des connaissances c'est-à-dire que :

La construction d'une représentation par particularisation d'un schéma fait appel principalement à des connaissances en mémoire : elle consiste à sélectionner un schéma et à remplacer les variables du schéma par les informations spécifiques fournies par la situation (Richard, 1998, p. 84).

La reprise de la définition du schéma de Bartlett (cité par Meunier, 2009) que propose Meunier (2009) semble compléter la définition précédente dans la mesure où elle va au-delà d'un simple rappel des connaissances en mémoire. Elle traite aussi de l'interprétation construite et de la production d'inférences en vue de l'application des connaissances à l'environnement :

Selon cet auteur, les schémas sont des structures de représentations permettant à la fois de rendre compte des connaissances des sujets, mais aussi de l'interprétation qu'ils construisent et des inférences qu'ils

produisent en appliquant ces connaissances au monde qui les environne (Meunier, 2009 p. 93).

## **1.2. Le schéma selon Richard (1998, 2004) (cité par Meunier, 2009) : deux fonctions essentielles et quatre caractéristiques distinctives**

Le schéma a pour fonction première d'interpréter les éléments du texte (c'est-à-dire de leur donner une position au sein du schéma), postérieurement à l'identification des informations aidant à sélectionner le schéma pertinent, puis d'effectuer des inférences sur les informations omises. Il a pour fonction seconde l'insertion d'éléments d'information au sein d'une signification générale qui a pour objet d'en faire un résumé (Richard, 1998, pp. 85-86).

Le schéma possède, selon Richard (2004) (cité par Meunier, 2009), quatre caractéristiques qui le différencient des autres structures conceptuelles à savoir :

- il forme des groupes de connaissances dotés d'autonomie et dont les informations brutes sont récupérables simultanément en mémoire ;
- ces connaissances sont des connaissances déclaratives qu'il est possible d'exposer verbalement et dont le contenu informationnel permet la construction de représentations, l'inférence ou bien l'action sur le monde environnant ;
- il est possible d'évoquer un schéma puis un autre mais aussi de combiner les schémas qui deviennent alors des structures plus complexes ;
- il représente une classe d'objets mais aussi spécifie la représentation d'un objet singulier à partir de la variété de ses éléments d'informations. On utilise ici le terme d'"instanciation des variables" (Meunier, 2009. pp. 94-95).

## **1.3. De la sélection des schémas à leur insertion dans la représentation**

Selon Richard (1998), dans le cadre de la compréhension de texte, la sélection du schéma s'effectue directement par l'affectation d'un titre, d'une signification aux éléments d'information du texte (Richard, 1998, p. 87).

Puis postérieurement à la sélection du schéma, il y a un transfert de l'information dans la représentation. En effet, l'usage d'un test de reconnaissance prouve ce fait lorsque les sujets ont la forte présomption d'avoir perçu une information dans une partie d'un schéma alors

qu'elle est omise dans le texte. Ainsi, il y a inférence d'une information par les sujets à partir du schéma (Richard, 1998, pp. 87-88).

## **2. Les représentations propositionnelles : de la structure prédicative aux structures d'interprétations complexes**

Les représentations propositionnelles sont liées au langage. Elles comprennent des structures d'interprétation utiles pour éclaircir le codage propositionnel des objets, des événements et des activités de compréhension de texte voire des activités langagières mais aussi, des connaissances à l'origine de structures conceptuelles objet de la construction de nos représentations (Meunier, 2009, p. 72).

### **2.1. La microstructure**

Le langage en tant qu'outil de communication a pour objet l'échange d'idées. Ainsi, une "structure prédicative" ou encore une "proposition élémentaire" se compose d'un prédicat qui se définit par la "partie de la proposition élémentaire qui exprime les idées [par convention en écrit majuscule] et d'un argument" c'est-à-dire du sujet sur lequel portent les idées (Meunier, 2009, p. 73). Meunier (2009) définit plus précisément la structure prédicative telle :

un énoncé minimal auquel on peut attribuer une valeur de vérité, c'est-à-dire qu'on peut déclarer comme vrai ou faux (Meunier, 2009, p. 73).

C'est van Dijk (1972) (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993), un linguiste hollandais qui affirme que l'unité minimale de signification textuelle s'avère être une "représentation sémantique" soit une proposition telle que le postulent les chercheurs en sémantique générative adoptant la "logique symbolique" du prédicat unique à un ou plusieurs arguments, ces arguments étant des "rôles sémantiques" (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 51).

Une structure prédicative peut exprimer : un état par l'intermédiaire d'un adjectif ou d'un verbe, une relation entre des objets qu'elle soit spatiale, temporelle, notionnelle, etc., ou encore des événements. Il est à noter qu'un événement dû par un agent<sup>101</sup> se nomme prédicat

---

<sup>101</sup> Un agent est un sujet d'où émane une intention et qui contrôle l'événement en question (Meunier, 2009, p. 74).

d'action. De plus, un texte contient généralement plusieurs propositions grammaticales. Or chaque proposition grammaticale peut se scinder en une ou plusieurs structures prédicatives.

Quant à la réalisation d'une structure prédicative dans le langage, elle peut prendre plusieurs formes (Meunier, 2009, pp. 73-74). En psychologie cognitive, la distinction des structures prédicatives d'un texte court permet, selon Kintsch (1987) (cité par Meunier, 2009) et Le Ny (1991) (cité par Meunier, 2009), d'analyser ce que le sujet comprend soit par l'intermédiaire d'un résumé ou d'un rappel de ce texte. Cependant, comme les structures prédicatives se construisent en mémoire de travail dont la capacité est limitée et qu'elles sont hiérarchisées au sein du texte, l'adéquation de ce type d'analyse avec les textes longs semble difficile (Meunier, 2009, p. 75).

Ce qui vient d'être évoqué est le niveau de la microstructure de l'organisation d'un texte c'est-à-dire celui des phrases individuelles liées entre elles de façon immédiate. Ce sont donc les micropropositions qui, de par leurs formes, construisent la microstructure (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 51). Quant à Kintsch (1974) (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993), un psychologue américain, il dénomme la microstructure "base de texte" dotée d'une "liste de micropropositions cohérentes"<sup>102</sup> et hiérarchisées" (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 52).

## **2.2. Des réseaux propositionnels à la macrostructure**

Dans le cas d'un texte plus long, les informations doivent être insérées dans une "représentation unifiée" d'où la fonction des structures complexes d'interprétation telles que les réseaux propositionnels et les macrostructures (Meunier, 2009, p. 75).

Concernant les réseaux propositionnels, il s'agit de la relation entre les diverses propositions élémentaires du texte. Or, selon Bransford et Franks (1971) (cités par Meunier, 2009) le sujet construit une représentation unique du contenu du texte et non pas des représentations indépendantes de chacune des propositions. De plus, Haviland et Clark (1974) (cités par Meunier, 2009) postulent un traitement continu qui relie les nouvelles entrées aux informations connues. Ainsi, selon Hupet et Le Bouédec (1977) (cités par Meunier, 2009), l'ordre logique de présentation de l'information conduit à une intégration de l'information sémantique plus aisée et de fait contribue à la construction du réseau propositionnel (Meunier, 2009, pp. 76-79).

---

<sup>102</sup> La cohérence est corrélée aux relations entre les propositions du fait le plus souvent de la reprise d'un même argument entre les diverses propositions, d'où une hiérarchie des propositions (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 52).

Concernant la macrostructure, c'est-à-dire le second niveau d'organisation d'un texte selon van Dijk (1972) (cité par Rouet, 2000), c'est le sens d'un texte défini comme un tout. La macrostructure s'appuie sur un ensemble de règles de réduction pour, selon la traduction de Rouet, "réduire et organiser l'information détaillée qui constitue la microstructure du texte" (Kintsch & van Dijk, 1978, p. 366 cité par Rouet, 2000, p. 7), ces règles portant notamment sur :

- la suppression, c'est-à-dire la suppression d'une proposition non directement nécessaire à l'interprétation d'une autre proposition ;
- la généralisation, c'est-à-dire le remplacement d'une séquence de propositions par une proposition représentative de celle-ci de manière plus générale ;
- la construction, c'est-à-dire le remplacement d'une séquence de propositions par une proposition d'où émane un fait global dont les propositions de la microstructure relatent des conditions, des constituants ou des conséquences (Rouet, 2000, p. 7).

Or, il s'est avéré que la généralité d'une proposition incite à sa relation avec d'autres propositions du texte donc à une utilisation plus importante lors des phases de traitement et ainsi à un rappel plus fréquent postérieurement à la lecture du texte (Meunier, 2009, p. 80).

### **2.3. Le fonctionnement du modèle et les processus attentionnels**

Il est à noter que pour Kintsch (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993), la proposition logico-sémantique est considérée comme une unité cognitive. Quant à la microstructure et à la macrostructure, ce sont des structures cognitives. Une proposition est donc une unité de pensée composée de concepts (le prédicat et l'/les argument(s) se situant en mémoire sémantique (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 52).

En outre, au sein de leur modèle, Kintsch et van Dijk (1978) (cités par Ehrlich & Tardieu, 1993) considèrent l'attention nécessaire à la mémorisation de l'information. Alors que les processus de recherche au sein des propositions traitées et stockées en mémoire permanente ainsi que les inférences élaborées par le sujet ont un coût important en temps et en ressources cognitives, l'argument commun en relation avec les propositions objet d'un traitement, lui, est un processus automatique et rapide (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 53). Mais dans le détail, comment cela se passe-t-il ?

La façon dont ce modèle traite la cohérence de la représentation doit tenir compte de notre attention : la cohérence du réseau de propositions qui représente la microstructure du texte est assurée par les propositions, qui d'un cycle de traitement à l'autre, sont maintenues activées dans le *buffer* [sous-ensemble de la mémoire de travail]. Si ces propositions comportent un argument commun avec les propositions en cours de traitement, la cohérence est établie en vertu de la règle de répétition des arguments. Si ce n'est pas le cas, un processus de recherche est engagé parmi les propositions antérieurement traitées et stockées en mémoire permanente. Si cette recherche n'aboutit pas, le sujet fait une inférence (*bridging inference*), fondée sur sa connaissance du monde, et ajoute la (ou les) propositions inférée(s) à celles du cycle en cours, afin de constituer un réseau cohérent (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 53).

Quant à van Dijk (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993), l'auteur insère une troisième notion, celle de superstructure. La superstructure est une structure conventionnelle mettant en relation des types de textes en provenance d'une culture donnée. Ces structures ont des principes d'organisation des textes bien précis en attribuant des fonctions particulières aux macrostructures (Ehrlich & Tardieu, 1993, pp. 51-52).

## **2.4. Les limites des représentations propositionnelles**

Selon Ehrlich et Tardieu (1993, pp. 50-51), au cours des années 1980, les travaux de Johnson-Laird (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) vont au delà du simple modèle propositionnel qui lui semble discutable. En effet, pour ce chercheur, il existe trois niveaux de représentation au sein de la compréhension de texte à savoir :

- une représentation graphémique ;
- une représentation propositionnelle qui s'élabore à partir de la représentation graphémique et ce, "de manière automatique, rapide et non volontaire" en ce qui concerne le sujet lecteur doté d'une maîtrise de la langue. Cette représentation propositionnelle s'avère être :

une suite de symboles dotée d'une structure syntaxique arbitraire et d'un lexique qui correspond étroitement à celui du langage naturel (Ehrlich & Tardieu, 1993, p.49) ;

▪ un modèle mental conçu à partir de la représentation propositionnelle et qui en tant que "modèle interne à l'état des choses (*state of affairs*)" effectue une description du texte possédant une structure analogique par rapport à l'état des choses (Ehrlich & Tardieu, 1993, p.49). Le modèle mental est optionnel et a une assez longue durée dans le cadre de son élaboration qui est corrélée aux buts du lecteur. Il est doté d'une certaine flexibilité et c'est sur lui que s'appuient les conduites variées du sujet. Il comprend des éléments tels que des individus, des objets, des notions abstraites et des relations. Ces éléments sont organisés selon le "principe d'identité structurale" c'est-à-dire que :

la structure du modèle est identique à celle de l'état du monde qu'il représente. En d'autres termes, pour un texte particulier, la structure du modèle mental reflète la structure de la situation que décrit le texte. Un petit nombre de relations fondamentales (relations spatiales, temporelles, causales...) joue un rôle central pour définir la structure des modèles (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 50).

L'élaboration du modèle repose sur la cohérence et la plausibilité du texte ainsi que sur les inférences du lecteur effectuées à partir de ses connaissances générales et spécifiques. La conception du modèle se réalise au commencement de la lecture du texte et se poursuit progressivement.

Johnson-Laird (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) réalise, au sein de sa typologie des modèles mentaux, une différenciation entre les "modèles physiques" relatifs au monde physique et les "modèles conceptuels" relatifs aux choses abstraites. Ainsi ces modèles mentaux s'appliquent à l'ensemble des catégories de textes et notamment aussi bien à des textes descriptifs, narratifs qu'aux textes expositifs et scientifiques dont le contenu apparaît comme abstrait (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 50).

Quant à Rouet (2000), ce chercheur affirme que dans certains cas la probabilité de rappel d'une information selon sa place dans le texte ne permet pas la compréhension. En effet, pour Bransford et Johnson (1972) (cités par Meunier, 2009) la compréhension peut s'avérer globale. Ces deux auteurs préconisent la présentation d'une image représentative du cadre conceptuel, avant celle d'un court texte ici narratif et doté de termes abstraits, afin de

favoriser sa mémorisation. L'expérience des deux chercheurs suppose d'après Rouet (2000) que :

"l'expérience subjective" que constitue la compréhension peut parfois prendre une tournure globale ou "holistique" qui ne se réduit pas à la simple extraction-concaténation d'une unité élémentaire de sens (Rouet, 2000, p. 9).

Quant à Bransford, Barclay et Franks (1972 (cités par Rouet, 2000), ces chercheurs suggèrent que les sujets notamment au niveau de l'agencement spatial des objets activent plutôt des représentations imagées de la scène que des propositions linguistiques.

De plus, Rouet (2000) admet que les connaissances des individus relatives aux agents, aux objets, aux relations causales, etc. ne sont pas toujours objet d'une description prenant la forme d'une liste de propositions, description qui semble difficile.

Pour Rouet (2000), le modèle propositionnel de Kintsch et van Dijk (1978) (cités par Rouet, 2000) n'apparaît que comme un "calcul propositionnel basé sur la répétition des arguments", ce modèle étant représentatif de l'influence du système de traitement de l'information sur la psycholinguistique des années 1970. La situation de compréhension étudiée de cette manière serait réductrice sur deux points :

- l'utilisation de micro-textes facilite la représentativité de son contenu grâce à une analyse propositionnelle ;
- la compréhension du texte mesurée par le rappel des arguments d'une proposition à une autre n'est pas en faveur d'une compréhension sémantique et de l'interprétation du texte, sa représentation étant plutôt littérale (Rouet, 2000, p. 8).

### **3. Les modèles de situation, leurs propriétés**

#### **3.1. La notion de modèle de situation**

Or, selon Rouet (2000), la compréhension de texte est une capacité à comprendre "ce dont parle le texte" et de fait à :

faire fonctionner sa représentation afin de répondre à des questions, de résoudre des problèmes, de transférer et généraliser les informations



acquises. En d'autres termes, la compréhension doit donner naissance à des connaissances nouvelles (Rouet, 2000, p. 8).

De plus, Rouet (2000) octroie au modèle de situation une caractéristique d'interaction entre les "processus linguistiques et l'activation des connaissances" initiales du sujet :

La "reconstruction" de la structure propositionnelle du texte n'est donc au mieux qu'une étape préliminaire de la compréhension. La notion de "modèle de situation" rend compte de l'interaction fondamentale entre les processus linguistiques et l'activation des connaissances du sujet qui caractérise la compréhension effective d'un texte (Rouet, 2000, p. 8).

C'est ainsi que van Dijk et Kintsch (1983) (cités par Rouet, 2000) considèrent non seulement les informations issues d'un texte mais aussi les informations issues des connaissances initiales du sujet en créant un nouveau modèle, le "modèle de situation" (Rouet, 2000, p. 11). Kintsch (1983) (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) différencie trois niveaux de représentation :

- une représentation des caractéristiques de surface du texte
- une base de texte propositionnelle
- une représentation du contenu du texte à savoir le "modèle de situation" (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 54).

Au sein du modèle de situation, il abandonne la notion de proposition pour celle de schéma propositionnel. Le schéma propositionnel comprend :

la structure interne de la phrase, en particulier la nature du prédicat, les rôles sémantiques des arguments, les modificateurs et les circonstances de lieu et de temps. [...] le schéma propositionnel est une représentation d'un fait (action, état, événement...) dans un monde possible (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 54).

Le regroupement des schémas propositionnels forme la "microstructure de la base du texte". A partir de ce regroupement on en déduit les schémas propositionnels à l'origine de la macrostructure. La microstructure et la macrostructure ne s'appuient plus sur des règles comme dans le cas du modèle propositionnel mais sur "les propriétés syntaxiques,

sémantiques et pragmatiques" des *inputs* linguistiques. Elles intègrent aussi de manière flexible "les propriétés du système cognitif du lecteur, ses connaissances, ses croyances, ses buts, ses intérêts..." et le contexte socio-culturel qui encadre la compréhension du texte (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 54). Ainsi, le modèle de situation insère tant les connaissances personnelles du sujet que ses connaissances générales et permet au sujet, en s'appuyant sur le texte, d'élaborer des tâches complexes telles que l'acquisition de nouvelles connaissances, le raisonnement, la résolution de problèmes, etc. Globalement, Kintsch (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) pense que les unités propositionnelles permettent de réactiver les connaissances issues de la mémoire permanente du sujet ou bien forment directement des modèles de situation ou encore imposent un raisonnement par analogie lors de la construction de ce type de modèle, ce qui semble assez flou (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 55).

### **3.2. Les propriétés des modèles de situation**

En outre, selon Rouet (2000), les modèles de situation comportent deux types de propriétés propres :

- à partir de représentations narratives, Morrow, Greenspan et Bower (1987) (cités par Rouet, 2000) ont démontré que lors de la construction d'un modèle de situation et ce, tout au long de la lecture d'un texte où évolue un personnage dans un environnement donné, les sujets conservent en mémoire les relations spatiales des objets. Selon Glenberg, Meyer et Lindem (1987) (cités par Rouet, 2000), il en est de même pour les caractéristiques des référents dont la fonction est liée à un personnage et ce, même en l'absence de citation des objets référents (Rouet, 2000, p. 11). En effet, selon Rouet (2000) :

durant la compréhension d'un texte le sujet construit une représentation analogue de la situation. Lorsque le texte fait référence à un aspect particulier de la situation, alors tous les référents relatifs à cet aspect se trouvent activés en mémoire même s'ils ne sont pas explicitement mentionnés (Rouet, 2000, p. 12) ;

- toujours à partir de textes narratifs, Zwaan, Graesser et Magliano (1995) (cités par Rouet, 2000) concluent que les modèles de situation possèdent trois dimensions : le temps, l'espace et les causalités, dimensions que le lecteur adulte traite assez aisément malgré l'introduction de discontinuités qui affectent

le temps de lecture et ce, dans des conditions normales de lecture. Cependant, les sujets ont besoin d'une seconde lecture en ce qui concerne les propriétés spatiales en cas d'introduction d'une rupture au sein de la continuité spatiale (Rouet, 2000, p. 12).

### **3.3. Les modèles de situation et les modèles mentaux, des caractéristiques interactives**

Il est à noter que, selon Glenberg, Meyer et Lindem (1987) (cités par Rouet, 2000), les modèles de situation ont des caractéristiques communes avec les modèles mentaux :

- ces deux types de modèles comprennent des traces perceptives (par exemple, l'image d'une scène perçue visuellement) et des informations symboliques (par exemple, des éléments de description linguistique verbale) d'où l'hybridité des représentations ;
- ces modèles sont "malléables" c'est-à-dire qu'ils intègrent des modifications sur l'échelle du temps, les nouvelles activités réactivant les modèles antérieurs qui prennent la forme de "représentations circonstancielles" (terme employé par Ehrlich en 1985) ;
- ces modèles sont "actifs" dans la mesure où ils influencent la perception et le traitement des informations (Rouet, 2000, p. 11).

Les modèles mentaux étant "malléables", on peut faire l'hypothèse que leur construction textuelle puisse être mise à jour à partir du traitement de nouvelles informations. C'est ainsi que Johnson et Seifert (1999) (cités par Rouet, 2000) différencient la mise à jour de surface de la mise à jour profonde. La mise à jour de surface demande au lecteur d'identifier l'information correctrice, d'intégrer cette information correctrice au sein de la représentation mentale, de comprendre sa contradiction avec une information antérieurement lue sans qu'il y ait une remise en cause du modèle mental dans son intégralité. Or, cette mise à jour de surface fait face à des difficultés : le lecteur ne comprend pas l'information correctrice, le lecteur n'est pas conscient de la contradiction entre les deux types d'information, enfin le lecteur peut utiliser des stratégies d'évitement pour omettre la remise en cause de ses croyances. Quant à la mise à jour profonde, il s'agit d'une révision totale du modèle mental remis en cause par l'information nouvelle. Or, dans ce cas, les difficultés relèvent de la correction locale du modèle mental ainsi que de la remise en question des inférences effectuées à partir de

l'information antérieure. Mais, la mise à jour des modèles mentaux ne s'effectue pas de manière automatique (Rouet, 2000, pp. 12-15).

S'agissant des inférences qui complètent les informations issues du texte pour construire une représentation des phrases intégrées en une structure sémantique globale, elles se définissent ainsi :

Par inférence, on entend généralement toute information qui consiste en une adjonction, à un état spécifié d'information, de nouveaux éléments dépendant de l'état de départ (Denhière & Baudet, 1992, p. 81).

Denhière et Baudet (1992) présentent les quatre types d'inférences en relation avec la compréhension écrite à savoir :

- les inférences de liaison articulent les propositions construites à partir de l'information produite par le texte. Ces inférences font le lien (c'est-à-dire comblent une lacune) entre les énoncés explicites du texte et les représentations mentales construites, ce qui forme une cohérence des représentations. Ces inférences seraient donc élaborées lors de la compréhension du texte et seraient présentes dans la trace mémorielle dont la construction constitue l'ultime étape de la compréhension ;
- les inférences d'enrichissement correspondent à l'intégration de l'information transmise au sein d'un cadre de connaissances. Elles précisent des éléments non explicités dans le texte ou encore mettent en relation le texte dans sa globalité avec des connaissances non explicitées. Il s'agit ici d'hypothèses plus ou moins probables ou encore d'inférences pragmatiques qui peuvent intervenir en partie lors du rappel ou de la reconnaissance et plus précisément lors de la prise de décision ;
- les inférences basées sur des métaconnaissances reposent sur le savoir d'un individu sur ses propres connaissances;
- les inférences logiques ont pour objet de sauvegarder les valeurs de vérité (Denhière & Baudet, 1992, pp. 81-85).

#### **4. Les structures conceptuelles**

Après avoir explicité la construction de l'interprétation d'un texte par l'intermédiaire de structures d'interprétations propositionnelles, celles dépendant de nos connaissances et de nos croyances stockées en mémoire à long terme et constituant notre mémoire sémantique, il s'agit de considérer les représentations élémentaires à savoir les concepts que sont les idées et conceptions de l'individu sur les objets environnants. Les concepts incitent à élaborer des différences et des ressemblances entre les objets et à faire des inférences sur les propriétés des objets non directement observables (Meunier, 2009, p. 83).

#### **4.1. De la définition du concept à celle de l'objet**

Selon Fortin et Rousseau (1989), la notion de concept se rapporte à :

une représentation mentale abstraite (parce qu'il [le concept] ne représente aucun objet concret en particulier) qui nous permet de catégoriser les objets (ici, le terme objet inclut également les personnes) (Fortin & Rousseau, 1989, p. 327).

Quant à la catégorie dont la connotation est plus concrète que celle du concept, il s'agit d' :

un regroupement d'objets concrets illustrant le concept (Fortin & Rousseau, 1989, p. 327).

Pour Meunier (2009), les concepts sont des catégories naturelles et non pas scientifiques dans la mesure où :

Il s'agit d'étudier les représentations que nous avons de notre environnement qui font que nous avons tendance à utiliser le même mot pour désigner une classe d'objets et à leur prêter, à tort ou à raison, les mêmes propriétés (Meunier, 2009, p. 83).

Quant à l'objet, selon Blanc et Brouillet (2006), il peut être perçu par l'individu comme distant de lui ; dans un cas comme dans l'autre, l'individu va le construire pour qu'il devienne une connaissance :

En s'exposant, l'objet se donne à voir, il existe. Mais dans le même temps, l'objet s'oppose car il manifeste une réalité que l'individu ne possède pas, où en partie seulement. En effet, l'objectivité de l'objet correspond à une donnée de la perception dont le fondement est subjectif. Par conséquent, l'acte de connaître consiste à rendre présent, pour l'Individu, un objet qui demeure séparé de lui, distance que la connaissance ne pourra jamais abolir. Mais bien que donné, l'objet reste à construire (Blanc & Brouillet, 2006, p. 135).

## **4.2. Le modèle logique**

Le modèle logique désigne un concept telle une catégorie d'objets ayant des propriétés identiques. Le concept s'articule autour de son intension (c'est-à-dire un ensemble de propriétés d'appartenance à une catégorie que doit posséder à minima l'objet) et de son extension (c'est-à-dire la possibilité d'attribution d'un objet à une catégorie). Il existe deux types de concepts : les concepts généraux dotés d'une intension réduite et d'une extension plus large et à contrario, les concepts spécifiques dotés d'une importante intension et d'une extension réduite. Entre les catégories, il se forme des relations d'inclusion (Meunier, 2009, p. 84).

Or, dans le cadre de la formation des concepts, les stimuli peuvent être définis par des règles logiques qui mettent en relation les attributs à savoir :

- la règle conjonctive (et);
- la règle disjonctive (ou);
- une règle conditionnelle (si... alors)
- une règle biconditionnelle, c'est-à-dire une règle conditionnelle applicable dans les deux directions (Fortin & Rousseau, 1989, pp. 330-331).

Ce type de modèle donne lieu à une représentation de l'organisation des concepts dénommée réseaux sémantiques dont l'organisation hiérarchique se rapporte à des relations d'inclusion de classes. Ce sont Collins et Quillians (1969) (cités par Meunier, 2009) qui ont proposé les premiers réseaux sémantiques dont les concepts prennent la forme de noeuds auxquels sont reliées les propriétés spécifiques du concept et les liens ou les arcs correspondent aux relations d'inclusion entre les concepts. La forme attribuée à leur réseau sémantique est celle d'un arbre hiérarchique dont les noeuds subordonnés (les sous-catégories) ne s'incluent que dans un seul et unique noeud superordonné (une seule et unique catégorie) (Meunier, 2009, pp. 84-85).

Ce type de modèle a pour avantages :

- l'organisation catégorielle qui facilite la mémorisation en mémoire sémantique du fait de la redondance de l'information. En effet, à partir des classes d'équivalence entre les objets que définissent des catégories et des propriétés à minima que doit posséder l'objet, la prise de décision de l'appartenance à telle ou telle catégorie est aisée ;
- le temps de décision pour vérifier les propriétés ou les relations d'appartenance dépend du nombre d'arcs à parcourir. Plus il est faible, plus le temps de décision est bref (Meunier, 2009, pp. 84-85).

Le modèle logique connaît aussi des limites :

- l'équivalence entre les exemplaires d'une catégorie ne signifie pas une équivalence du temps de vérification entre ces exemplaires ;
- l'égalité de statut des catégories ne signifie pas que les individus emploient un même terme pour désigner un objet;
- le temps de vérification n'est pas toujours en corrélation avec la distance qui sépare les catégories en termes d'arcs;
- la définition des catégories en termes de traits caractéristiques similaires à l'ensemble des exemplaires n'est pas toujours évidente (Meunier, 2009, pp. 85-86).

### **4.3. Le concept et sa représentativité**

Suite aux limites du modèle logique, des chercheurs tels que Rosch (1973) (cité par Meunier, 2009), se sont intéressés à la typicité des exemplaires dans la mesure où les exemplaires d'une catégorie ne sont plus dotés d'une équivalence. Ainsi, plus l'exemplaire est typique plus la prise de décision est rapide et l'ordonnancement des exemplaires cités par l'individu, pertinent (Meunier, 2009, pp. 86-87). Cette typicité ou représentativité des exemplaires d'une catégorie fait suite à l'hypothèse que Rosch et Mervis (1975) (cités par Fortin & Rousseau, 1989) proposent :

un membre d'une catégorie sera perçu comme plus typique s'il possède un plus grand nombre d'attributs communs avec les autres membres de la catégorie à laquelle il appartient. Par ailleurs, plus un item est

typique de sa propre catégorie, moins il partagera d'attributs avec les membres des autres catégories. En d'autres termes, un membre sera évalué comme étant typique d'une catégorie proportionnellement au degré de « ressemblance familiale » qu'il présente par rapport aux autres membres de la catégorie (Fortin & Rousseau, 1989, p. 348).

L'expression de "ressemblance familiale" remonte aux travaux de Wittgenstein (1953) (cité par Fortin & Rousseau, 1989) et, de fait, est une comparaison des attributs identifiables d'un objet à un autre objet. Le degré de ressemblance familiale possédé par un exemplaire d'une catégorie est mesuré, selon Rosch et Mervis (1975) (cités par Fortin & Rousseau, 1989), lorsque les sujets effectuant une liste des attributs des différents exemplaires d'une catégorie, il en ressort un score de ressemblance sur la base des caractéristiques partagées d'un item avec les items de sa catégorie. Au sein de leurs travaux, Rosch et Mervis (1975) (cités par Fortin & Rousseau, 1989) disposent d'un score de ressemblance familiale et d'un score de représentativité subjective attribué par les sujets qui correspondent de manière étroite l'un à l'autre. De fait, la typicité d'un exemplaire d'une catégorie dépend du nombre d'attributs partagés avec les autres exemplaires de sa catégorie, ce que relate l'hypothèse suscitée (Fortin & Rousseau, 1989, pp. 349-350).

Or, selon Rosch (1978) (cité par Fortin & Rousseau, 1989) la représentativité du concept a des effets sur la performance de l'individu apprenant à divers niveaux de variables psychologiques. Toujours d'après Rosch (cité par Fortin & Rousseau, 1989), il y a une influence de la typicité d'une figure sur le temps de réaction et la vitesse d'apprentissage d'un individu. En effet, selon Anglin (1976) (cité par Fortin & Rousseau, 1989) l'enfant apprend plus vite l'appartenance d'un objet à une catégorie si celui-ci est plus typique. Bien que le temps de vérification de l'appartenance d'un item à une catégorie soit plus rapide lorsque l'item est plus typique, cette variation est plus notable pour les enfants que pour les adultes (Rosch, 1973). Quant à la production d'items typiques au sein d'une liste d'items faite par le sujet et appartenant à une catégorie donnée, elle est prédominante ainsi que l'ordre d'apparition en première position de ces items typiques. Enfin, au sein du langage, la présence d'atténuateurs (c'est-à-dire des termes atténuant la signification des mots auxquels ils sont associés) est probable dans la formulation de l'appartenance à une catégorie (Fortin & Rousseau, 1989, pp. 353-354).



#### **4.4. Le prototype et la catégorisation**

Toujours selon Rosch (cité par Meunier, 2009), le jugement d'appartenance à une catégorie dépend de la ressemblance à un exemplaire représentatif d'une catégorie à savoir le prototype et non plus des propriétés des exemplaires (Meunier, 2009, p. 87). Selon Fortin et Rousseau (1989), un prototype se définit de la manière suivante :

Un prototype est une représentation abstraite qui possède les valeurs moyennes des caractéristiques définissant l'appartenance à cette catégorie (Fortin & Rousseau, 1989, p. 325).

Ainsi, le prototype est l'exemplaire "le plus semblable aux autres exemplaires de la catégorie" donnée (Meunier, 2009, p. 87). De fait, le prototype permet de catégoriser les objets du quotidien. Il est possible de comparer le prototype aux illustrations accompagnant un dictionnaire. Or, la catégorisation est indispensable à la compréhension du monde environnant. Une expérience de Bartlett (1932) (cité par Fortin & Rousseau, 1989) démontre, qu'après la lecture d'une histoire qui se situe dans un contexte culturel différent de celui des sujets et des délais divers de restitution de l'histoire par les sujets, que les sujets réorganisent activement l'information dont la signification réelle est relative au contexte culturel propre des sujets. De fait, l'information s'insère dans des « situations structurées de façon typique », dénommées schémas par Bartlett (cité par Fortin & Rousseau, 1989, pp. 356-357). En effet, selon Fortin et Rousseau (1989), la compréhension du monde demande certaines connaissances implicites auxquelles font référence l'individu et sa motivation afin de s'inter-comprendre :

Il semble difficile d'imaginer comment la compréhension serait possible sans cette connaissance implicite des associations et relations causales entre des événements d'une part et les motivations usuelles des acteurs au cours de ces événements d'autre part (Fortin & Rousseau, 1989, p. 357).

Cependant, le modèle du prototype connaît des limites, les exemplaires semblent plus ou moins similaires au prototype, ce qui rend plus obscure la prise de décision d'appartenance à une catégorie donnée d'où une certaine continuité des catégories et donc des gradations en

ce qui concerne la prise de décision d'appartenance à une catégorie. De plus, l'appariement à un prototype est difficile pour relater la construction de catégories basées sur la conjonction de concepts (Meunier, 2009, pp. 89-90).

#### **4.5. L'approche logique revisitée**

Suite aux limites de la notion de prototype, deux caractéristiques de l'approche logique sont revisitées par certains chercheurs. Il s'agit de la définition intensionnelle des concepts et de la structure des catégories en réseau.

Concernant la définition intensionnelle des concepts, Rips, Shoben et Smith (1973) (cités par Meunier, 2009) ne s'appuient plus sur une liste de propriétés nécessaires et suffisantes mais préfèrent traiter les notions de typicalité et de prototype émises par Rosch (cité par Meunier, 2009) par l'intermédiaire d'un modèle de traits. Ces chercheurs différencient des propriétés essentielles donc nécessaires pour la prise de décision de l'appartenance à une catégorie des propriétés caractéristiques à savoir des propriétés fréquentes mais non obligatoires. Pour ce faire, les chercheurs comparent les propriétés de l'exemplaire aux propriétés de la catégorie afin de vérifier l'appartenance à une catégorie. Cette méthodologie du modèle de comparaison des traits permet :

- de s'apercevoir que les jugements concernant les exemplaires typiques sont plus rapides ;
- d'expliciter que certains exemplaires soient plus à proximité de la catégorie donnée que d'autres exemplaires et ce, par l'intermédiaire d'une tâche d'évaluation de similarité et d'une méthode d'analyse des résultats multidimensionnelle représentant un plan de l'ensemble des jugements de similitude. Sur ce plan, les exemplaires proches de la catégorie sont considérés comme des prototypes de cette catégorie. Or, ce type de calcul semble nécessaire pour la catégorisation de nouveaux éléments mais l'usage de la relation entre les concepts stockés en mémoire apparaît moins coûteux cognitivement pour les concepts familiers (Meunier, 2009, pp. 90-92).

Concernant la structure des catégories en réseau, Collins et Loftus (1975) (cités par Meunier, 2009) proposent le passage d'une représentation prenant la forme d'un arbre hiérarchique à un réseau de relations. En effet, les arcs correspondent à la proximité

sémantique qui rapproche ou sépare les concepts en fonction de leur longueur. S'agissant de la nature des relations entre les concepts au sein d'un réseau, le modèle de diffusion de l'activation s'ouvre notamment à l'appartenance catégorielle, aux relations de possession, aux relations de capacités ainsi qu'aux relations négatives c'est-à-dire exceptionnelles. Ainsi, le traitement d'un concept engendre son activation et également celle des concepts de proximité sémantique. Cependant, cette activation décroît progressivement avec l'éloignement du concept initial (Meunier, 2009, pp. 92-93).

## **5. Le modèle "Landscape" (van den Broek *et al.*, 1996, 1999)**

Selon Blanc et Brouillet (2006, pp. 160-163), le modèle "Landscape" peut capturer les processus de compréhension de textes de manière synchrone (pendant la lecture) et exprimer le contenu de la représentation finalisée qui se situe en mémoire. En tant que processus cyclique, la compréhension écrite dépend de l'activation de ses unités (concepts, idées) évoluant de cycle en cycle (c'est-à-dire d'une phrase ou d'une proposition à une autre), tout en considérant la linéarité de la lecture. Or, certaines unités du texte sont maintenues activées bien que les ressources attentionnelles soient limitées. De même, au cours de l'évolution de l'activation des concepts, quatre sources d'activation peuvent être mises en oeuvre lors de chacun des cycles de traitement à savoir : la partie du texte dont le traitement est en cours de réalisation, le contenu du cycle de lecture antérieure, la réactivation par le lecteur des concepts déjà traités (c'est-à-dire la représentation "épisode" du texte qui s'élabore) et enfin l'accès aux connaissances antérieures. Chaque nouvelle unité activée s'ajoute au réseau de noeuds relatif à la représentation épisodique du texte qui se construit. Si une entrée d'information est déjà en place, elle est alors réactivée en mémoire et dotée d'un renforcement de sa position. Si des unités sont activées en même temps, les connexions entre ces unités sont alors renforcées. La représentation épisodique comporte les unités textuelles, les inférences établies, une connexion de ces unités entre elles à partir de relations sémantiques variées (relations causales, relations référentielles, etc.).

A cela s'ajoutent deux types de mécanismes qui accompagnent l'accès à ces quatre sources d'activation à savoir :

- l'activation de cohorte est un mécanisme passif reposant sur le fonctionnement de la mémoire qui signifie que lors de l'activation d'une unité durant la lecture,

les unités activées en même temps s'associent à celle-ci. Ainsi, la connexion entre les unités forme une cohorte ;

- l'activation stratégique est vouée à la recherche de signification c'est-à-dire contrôlée par l'individu et complémentaire au premier mécanisme. Ce second mécanisme peut provoquer diverses actions :

une portion antérieure du texte lui-même peut être réactivée, ou une partie de la représentation épisodique en cours d'élaboration, ou encore des connaissances antérieures de l'individu (Blanc & Brouillet, 2006, p. 162).

De plus, la récupération d'une unité dépend de la structure de la représentation à l'instant de la récupération c'est-à-dire :

qu'elle dépend des propriétés individuelles des unités (c'est-à-dire du nombre de fois où une unité est mentionnée, sa saillance), de la force d'activation de ces unités et de la force de leurs connexions. Van den Broek *et al.* (1966, 1999) introduisent notamment la possibilité de connexions asymétriques entre les noeuds du réseau [...] (Blanc & Brouillet, 2006, p. 163).

Il s'agit de "liens bidirectionnels" dont la force exprime le sens qui s'impose au sein de la relation. Ainsi, la représentation est conçue dans son ensemble et non par unités ou bien par connexions individuelles (Blanc & Brouillet, 2006, p. 163).

En outre, selon Blanc et Brouillet (2006, pp. 163-167) le modèle "Landscape" concernant l'activité cognitive de compréhension de textes est implémenté dans un modèle informatique. Cette implémentation computationnelle s'appuie sur six règles qui transposent de façon numérique (par l'intermédiaire de nombres) le niveau d'activation des unités appartenant au réseau représentationnel pour parvenir à la construction d'une matrice d'activation des unités tenant compte de paramètres (auxquels il est donné une valeur par défaut) tels que :

l'effet de la cohorte, l'effet d'apprentissage avec l'accélération du rythme de lecture à mesure que l'individu progresse dans le texte, du

seuil minimum d'activation des unités et du seuil de récupération qui détermine le nombre d'unités qui peuvent être récupérées (Blanc & Brouillet, 2006, p. 164).

Pour conclure sur le modèle "Landscape" : il prédit la difficulté d'insertion d'une information dans la représentation qui s'élabore ; il s'avère que l'importance de la force de connexion d'une information amoindrit son temps de traitement ; il indique la probabilité de la participation de chaque information d'un texte à sa compréhension et donc au contenu de la représentation finalisée. Ce modèle connaît aussi des insuffisances telles que le fait de faire émerger les connaissances singulières de l'individu à partir desquelles sont élaborées les inférences (Blanc & Brouillet, 2006, p. 168).

## **6. La compréhension et la mémoire, l'organisation et les limites des représentations**

### **6.1. La compréhension et la mémoire**

Au sein de ses travaux Ehrlich (1982) (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) prouve que le rappel d'un texte est corrélé à sa compréhension, compréhension représentée par des structures cognitivo-sémantiques (S.C-S). Les structures cognitivo-sémantiques désignent le produit d'opérations, dont des inférences, comprenant les connaissances générales et les connaissances spécialisées du sujet (Ehrlich & Tardieu, 1993, pp. 68-71). Ainsi, un modèle mental correspond à :

une représentation mentale de la réalité à laquelle le texte se réfère, plus riche que la représentation linguistique du texte, et qui résulte d'une activité constructive mettant en jeu les connaissances générales et spécialisées du sujet (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 71).

La construction de ce type de représentation vaut aussi bien pour les textes dont les unités concrètes relèvent du monde physique (réel ou fictif) que pour les textes dont les unités sont abstraites (modèle conceptuel). S'agissant des textes descriptifs, ce qui importe sont les relations spatiales entre les objets considérées par le modèle mental à savoir la "description structurale". S'agissant de récits, il s'agit de représenter la situation décrite par le texte c'est-à-

dire la structure supportant des éléments<sup>103</sup> variés à l'aide du modèle mental. Concernant les textes expositifs à finalité didactique, le modèle mental représente un réseau de relations<sup>104</sup> qui lie les unités conceptuelles référencées par le texte (Ehrlich & Tardieu, 1993, pp. 71-72).

En outre, les modèles mentaux ont comme propriété commune d'être des structures dynamiques construites au début de la lecture du texte et qui évoluent au fil des modifications rencontrées lors de la poursuite de la lecture. Il s'agit donc d'une activité complexe qui met en oeuvre :

le traitement de formes linguistiques et l'activation puis l'utilisation de connaissances de la mémoire permanente, l'élaboration des modèles mentaux exige du temps et elle est contrainte par la capacité limitée de la mémoire de travail (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 72)

Enfin, du fait des capacités limitées de la mémoire de travail et de l'absence d'automatisme de cette activité, il existe des différences interindividuelles. De fait, les modèles mentaux peuvent rester incomplets. Ils sont aussi optionnels du fait des conditions de lecture données et des objectifs du lecteur. Cependant, la flexibilité de leur utilisation sert de socle aux conduites en général et plus particulièrement aux conduites de mémoire (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 72).

## **6.2. L'organisation des représentations en mémoire**

Van Dijk et Kintsch (1983) (cités par Blanc & Brouillet, 2006) proposent une organisation des représentations en compréhension de texte structurée de manière analogique par rapport à la situation descriptive du texte. Dans ce domaine, les études portent plutôt sur les représentations mentales spatiales. Ainsi, selon les propos repris par Blanc et Brouillet (2006, pp. 168-169), on assiste à une conservation des distances (ou des propriétés métriques) de l'environnement objet de la description textuelle dans les représentation des sujets (Blanc & Tapiero, 2000 ; Denis, 1989 ; Denis & Zimmer, 1992 ; Denis & Cocude, 1997, cités par Blanc & Brouillet, 2006). Toujours concernant les représentations spatiales, il existe, d'après

---

<sup>103</sup> Ces éléments sont les personnages, les objets relatifs aux états et aux actions. Ils connaissent l'influence spatio-temporelle et sont connectés par des relations causales, spatiales et temporelles (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 71).

<sup>104</sup> Ces relations s'apparentent à de l'inclusion, de la subordination, du partie-tout, des relations causales, spatiales et temporelles, etc. (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 72)

les propos rapportés par Blanc et Brouillet (2006, pp. 169-170), une sorte de "séparation spatiale" portant sur le degré de rapidité d'accès aux lieux d'un environnement au sein duquel les déplacements de positions d'un protagoniste d'une histoire sont relatés de manière descriptive. Les résultats démontrent que le lecteur est interpellé par l'"ici et maintenant" du lieu dans lequel se situe le protagoniste plutôt que dans le lieu d'origine (c'est-à-dire le lieu quitté par le protagoniste) (Morrow, Greenpan & Bower, 1987 ; Morrow, Bower & Greenspan, 1989, cités par Blanc & Brouillet, 2006).

Deux autres chercheurs, Rapp et Taylor (2004) (cités par Blanc & Brouillet, 2006) pensent que la durée de réalisation d'une action par un protagoniste aide le sujet à percevoir la distance spatiale que le protagoniste effectue. Les résultats de leur recherche montrent que plus l'action effectuée en même temps que le déplacement de lieu du protagoniste est longue, plus le niveau d'activation du lieu d'origine baisse et plus le temps de reconnaissance s'allonge (Blanc & Brouillet, 2006, p. 170). De fait, la représentation engendre des inférences de la part du sujet.

Selon d'autres chercheurs, la représentation en compréhension de texte s'organise autour de la notion de cohérence :

Le processus de compréhension et donc la construction d'une représentation en mémoire de la situation rapportée au texte, sont guidés par les standards de la cohérence des individus (Blanc & Brouillet, 2006, p. 171).

Or, ces standards de la cohérence sont confrontés aux variations interindividuelles ainsi qu'aux variations intra-individuelles selon les contraintes de la situation de compréhension. Néanmoins, certains critères de cohérence sont universels :

Il s'agit des dimensions situationnelles que sont l'espace, le temps, la causalité, la motivation et les entités (Blanc & Brouillet, 2006, p. 171).

Ainsi, selon les propos repris par Blanc et Brouillet (2006, p. 171), la représentation est multidimensionnelle (Zwaan, Langston & Graesser, 1995, cités par Blanc & Brouillet, 2006). Les événements présents dans le texte prennent donc la forme de noeuds au sein du réseau

représentationnel. Or, l'organisation de ce réseau est étroitement liée aux connexions entre ces "noeuds-événements". C'est ainsi, que selon les trois auteurs suscités, il se dégage une certaine proximité entre les événements décrits dans la représentation épisodique du texte (Blanc & Brouillet, 2006, pp. 171-172) :

la représentation s'organise autour des principaux événements qui sont plus ou moins proches dans le réseau représentationnel suivant les dimensions qu'ils ont en commun (Blanc & Brouillet, 2006, p. 172).

### **6.3. Les limites des travaux sur les représentations**

L'activité cognitive de la compréhension de textes indique que d'une part, les informations traitées et activées en mémoire guident les informations futures et d'autre part, elles sont à l'origine d'une potentielle activation des informations précédentes. L'avantage de ce processus est la prise d'informations sur le contenu de la représentation et ce, en temps réel. L'inconvénient de ce processus est l'entrée d'informations au sein de la compréhension du texte qui influent sur la construction des représentations du sujet. Quant à l'évaluation de la finalité du contenu de la représentation, elle opère au moment des processus de reconstruction. Or, le jugement d'une potentielle inférence produite par l'individu lors de la compréhension du texte n'est pas le garant que la représentation contienne cette inférence. L'individu peut, en effet, en fonction des contraintes de la tâche à accomplir, construire postérieurement l'inférence à partir des informations qu'il réactive (Blanc & Brouillet, 2006, pp. 172-173). Rapp et Taylor (2004) (cités par Blanc & Brouillet, 2006) contournent ce problème en effectuant une comparaison de l'accès aux deux types d'informations provenant du texte. Ainsi, l'inférence produite renvoie à "l'accessibilité variable des unités extraites du texte" (Blanc & Brouillet, 2006, p. 173).

En outre, la récupération d'une information en mémoire peut provoquer l'oubli des informations concurrentes (Anderson, Bjork & Bjork, 1994) (cités par Blanc & Brouillet, 2006) :

Adaptée [la récupération] au domaine de la compréhension d'un texte, ce type de tâche permet de mettre en évidence que l'acte de récupérer une information pendant le cours même de la compréhension d'un texte aurait pour conséquence de provoquer la mise en retrait de



l'information concurrente (Blanc et Brouillet, 2006). [...] Se pose alors la question de savoir comment pouvons-nous étudier et approcher au plus près le contenu des représentations mentales sans les « déformer » de par l'intrusion que constituent les épreuves de compréhension, voici une piste d'investigation des plus prometteuses (Blanc & Brouillet, 2006, p. 173).

## **7. Conclusion**

Ce troisième chapitre traite des modèles mentaux et des représentations en compréhension de texte. Il est divisé en six parties. Certaines parties paraissent indispensables à la bonne compréhension des éléments appartenant à d'autres parties ou sous-parties qui sont retenus dans le cadre de cette recherche. Progressivement, l'explicitation des notions : de schéma, de représentations propositionnelles, de modèles de situation, de structures conceptuelles, du modèle "Landscape", et enfin de la compréhension associée à la mémoire, de l'organisation et des limites des travaux portant sur les représentations, mène à une réflexion pour aboutir aux chapitres suivants sans doute plus concrets ainsi qu'au traitement des données par rapport à une instrumentation du tuteur distant.

Au sein de ce chapitre, l'explicitation des notions de schéma et de modèles portant sur les représentations propositionnelles et du modèle logique sert, dans le cadre de cette recherche, de base à l'intérêt porté à certains éléments émanant des autres modèles mentaux suggérés.

Ainsi, en ce qui concerne les modèles de situation, les propos de Rouet (2000) semblent tout à fait justifiés en ce que la compréhension de texte nécessite une capacité à comprendre "ce dont parle le texte" et pour ce faire, il ya bien entendu une interaction entre "les processus linguistiques et l'activation des connaissances" initiales du sujet. D'ailleurs Kintsch (1983) (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) perçoit notamment le niveau de la représentation du contenu du texte à savoir le "modèle de situation" (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 54). C'est alors qu'entre en jeu la notion de schéma propositionnel, "représentation d'un fait [...] dans un monde possible" (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 54) dont le regroupement forme la "microstructure de la base du texte" d'où on en déduit les schémas propositionnels à l'origine de la macrostructure. La microstructure et la macrostructure s'appuient ici sur "les propriétés

syntactiques, sémantiques et pragmatiques" des *inputs* linguistiques. Elles intègrent aussi de manière flexible "les propriétés du système cognitif du lecteur, ses connaissances, ses croyances, ses buts, ses intérêts..." et le contexte socio-culturel qui encadre la compréhension du texte (Ehrlich & Tardieu, 1993, p. 54). De fait, le modèle de situation intègre tant les connaissances personnelles que générales de l'individu. Il est aussi à noter que selon Glenberg, Meyer et Lindem (1987) (cités par Rouet, 2000), les modèles de situation possèdent des caractéristiques communes avec les modèles mentaux : ils comprennent des traces perceptives et des informations symboliques d'où l'hybridité des représentations élaborées ; ils sont malléables donc les nouvelles activités réactivent les modèles antérieurs ; ils sont actifs puisqu'ils influencent la perception et le traitement des informations (Rouet, 2000, p. 11). La malléabilité des modèles mentaux incite à penser que leur construction textuelle puisse être mise à jour à partir des nouvelles informations traitées par le sujet. Dès lors, Johnson et Seifert (1999) (cités par Rouet, 2000) différencient la mise à jour de surface, au sein de laquelle l'information correctrice est intégrée dans la représentation mentale sans remise en cause totale du modèle mental, de la mise à jour profonde qui relève d'une révision intégrale du modèle mental remis en cause par l'information nouvelle. Une des difficultés de la mise à jour profonde correspond à la remise en question des inférences effectuées à partir de l'information antérieure. En effet, la mise à jour des modèles mentaux n'est pas automatique (Rouet, 2000, pp. 12-15). Par ailleurs, Denhière et Baudet (1992) exposent les quatre types d'inférences en relation avec la compréhension écrite à savoir : les inférences de liaison, les inférences d'enrichissement, les inférences basées sur des métaconnaissances et les inférences logiques.

En ce qui concerne les structures conceptuelles, il s'agit de considérer les représentations élémentaires à savoir les concepts que sont les idées et les conceptions de l'individu sur les objets environnants. Les concepts incitent à élaborer des différences et des ressemblances entre les objets et à faire des inférences sur les propriétés des objets non directement observables (Meunier, 2009, p. 83). Les définitions des notions de concept, de catégorie et d'objet deviennent alors indispensables à la bonne compréhension de la notion de typicité d'un exemplaire d'une catégorie qui dépend du nombre d'attributs partagé avec les autres exemplaires de sa catégorie (Fortin & Rousseau, 1989, pp. 349-350), et selon Rosch (1978) (cité par Meunier, 2009), sur la représentativité du concept qui a des effets sur la performance de l'individu apprenant à divers niveaux de variables psychologiques. Toujours selon Rosch (cité par Meunier, 2009), le jugement d'appartenance à une catégorie dépend de

la ressemblance à un exemplaire représentatif d'une catégorie à savoir, le prototype, et non plus des propriétés des exemplaires (Meunier, 2009, p. 87). Cependant dans le cadre du prototype, il y a une certaine continuité des catégories et donc des gradations en ce qui concerne la prise de décision d'appartenance à une catégorie, ce qui interpelle la recherche en cours. Puis, dans le contexte de l'approche logique revisitée par certains chercheurs, ce qui paraît intéressant concerne la définition intensionnelle des concepts qui, selon Rips, Shoben et Smith (1973) (cités par Meunier, 2009), ne s'appuient plus sur une liste de propriétés nécessaires et suffisantes mais préfèrent traiter les notions de typicalité et de prototype émises par Rosch (cité par Meunier, 2009) par l'intermédiaire d'un modèle de traits. Ces chercheurs différencient des propriétés essentielles donc nécessaires pour la prise de décision de l'appartenance à une catégorie des propriétés caractéristiques à savoir des propriétés fréquentes mais non obligatoires. Pour ce faire, les chercheurs comparent les propriétés de l'exemplaire aux propriétés de la catégorie afin de vérifier l'appartenance à une catégorie.

Puis, Blanc et Brouillet (2006, pp. 160-163) exposent le modèle "Landscape" (van den Broek *et al.*, 1996, 1999) qui peut capturer les processus de compréhension de texte pendant la lecture et exprimer le contenu de la représentation finalisée qui se situe en mémoire. En tant que processus cyclique, la compréhension écrite dépend de l'activation de ses unités (concepts, idées) évoluant d'une phrase ou d'une proposition à une autre, tout en considérant la linéarité de la lecture. Or, certaines unités du texte sont maintenues activées bien que les ressources attentionnelles soient limitées. C'est ainsi que quatre sources d'activation peuvent être mises en oeuvre lors de chacun des cycles de traitement à savoir : la partie du texte dont le traitement est en cours de réalisation, le contenu du cycle de lecture antérieure, la réactivation par le lecteur des concepts déjà traités et enfin l'accès aux connaissances antérieures. Or, selon Blanc et Brouillet (2006, pp. 163-167) le modèle "Landscape" concernant l'activité cognitive de compréhension de texte est implémenté de manière computationnelle dans un modèle informatique. Cependant, toujours selon Blanc et Brouillet (2006, p. 168), ce modèle connaît aussi des insuffisances telles que le fait de faire émerger les connaissances singulières de l'individu à partir desquelles sont élaborées les inférences. A contrario, ce serait plutôt un avantage dans le cadre de la recherche en cours notamment basée sur l'individualisation de la formation.

En outre, au sein de ses travaux, Ehrlich (1982) (cité par Ehrlich & Tardieu, 1993) prouve que le rappel d'un texte est corrélé à sa compréhension, compréhension représentée par

des structures cognitivo-sémantiques (S.C-S) dont font parties les inférences comprenant les connaissances générales et les connaissances spécialisées du sujet (Ehrlich & Tardieu, 1993, pp. 68-71). La construction de ce type de représentation vaut pour tous types de textes d'où une certaine amplitude d'application de cette méthodologie. Il est à noter que les modèles mentaux sont des structures dynamiques construites au début de la lecture du texte et qui évoluent au fil des modifications rencontrées lors de la poursuite de la lecture. Or, du fait des capacités limitées de la mémoire de travail et de l'absence d'automatisme de cette activité, il existe des différences interindividuelles, ce qui est très intéressant pour la recherche menée ici. Par ailleurs, au sein des premiers travaux, les chercheurs proposent une organisation des représentations en compréhension de texte structurée de manière analogique par rapport à la situation descriptive du texte. Au contraire, ce qui semble plus porteur dans le cadre de cette recherche s'avère être la représentation en compréhension de texte qui s'organise autour de la notion de cohérence. En effet, les standards de la cohérence sont confrontés aux variations interindividuelles ainsi qu'aux variations intra-individuelles selon les contraintes de la situation de compréhension bien que l'on puisse s'appuyer sur certains critères de cohérence universels. Ainsi, selon les propos repris par Blanc et Brouillet (2006, p. 171), la représentation possède une caractéristique multidimensionnelle (Zwaan, Langston & Graesser, 1995, cités par Blanc & Brouillet, 2006). Enfin, l'activité cognitive de la compréhension de texte indique que, d'une part, les informations traitées et activées en mémoire guident les informations futures et d'autre part, elles sont à l'origine d'une potentielle activation des informations précédentes. L'avantage de ce processus est la prise d'informations sur le contenu de la représentation et ce, de manière synchrone. L'un des inconvénients serait que l'entrée d'informations au sein de la compréhension du texte influence la construction des représentations du sujet. Or, cette influence ne serait-elle pas bénéfique en ce qui concerne l'accompagnement du tuteur distant à la réflexivité de l'apprenant sur ses stratégies cognitives lors de l'apprentissage en compréhension écrite ?





---

## DEUXIÈME PARTIE :

# LE TUTEUR DISTANT, UNE FONCTION D'IDENTIFICATION PERCEPTIVO- COGNITIVE AU SEIN D'UN DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION

---





# **CHAPITRE 4 : DE LA NOTION DE STRATÉGIE DE LECTURE EN FLE À LA NOTION DE TÂCHE ET DE TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DOMAINE COGNITIF**

---

## **0. Introduction**

Le quatrième chapitre, intitulé de "De la notion de stratégie de lecture en Français Langue Étrangère (FLE) à la notion de tâche et de taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif", explore un certain nombre de concepts et d'instruments qui sont à l'origine de ce travail de recherche.

En effet, pourquoi présenter cette multitude de concepts et d'instruments à savoir :

- le FLE qui s'oppose à la LM (Langue Maternelle) pour pouvoir le définir,
- les niveaux et les compétences au sein du Cadre Européen Commun de Référence (CECR),
- les activités linguistiques de compréhension écrite, de production écrite et d'interaction écrite à un niveau A2 du CECR,
- les stratégies de lecture qui apparaissent comme des stratégies d'enseignement au sein de l'Approche Globale puis prennent tout leur sens avec les recherches de Dévelotte (1989) et Rui (1997) grâce à ses travaux sur "les stratégies privilégiées de lecture" menés par cette dernière,
- une approche culturelle portant sur les stratégies d'apprentissage de l'apprenant sinophone (en effet, au sein de notre expérimentation, 11 apprenants sur 13 sont de langue maternelle chinoise) dans le cadre de l'article de Ivanova-Fournier (2010),
- la tâche dans le cadre de la perspective actionnelle,
- l'évaluation des habiletés langagières au sein de l'approche communicative selon les travaux de Lussier (1992) qui aboutissent à deux typologies (la typologie des situations d'évaluation des habiletés réceptives et la typologie des situations d'évaluation des habiletés productrices),

- la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et ses collaborateurs (1969),
- l'*Aide-mémoire graphique* de Guité (2007) portant sur cette typologie,
- la critique de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs par Marzano et Kendall (2007) ainsi que la révision de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs réalisée par Anderson *et al.* (2001) (cités par Marzano & Kendall, 2007),
- et enfin l'apport de Marzano et Kendall en termes de *New Taxonomy of Educational Objectives* (2007) ?

L'unique objectif est de rassembler ces concepts et instruments afin d'élaborer un outil destiné au tuteur distant en vue de construire une typologie théorique des habiletés cognitives qui, mise en relation avec la réponse d'un apprenant à une micro-tâche de compréhension écrite soutenue par un questionnaire du tuteur distant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR, permettra au tuteur distant d'identifier les stratégies cognitives de cet apprenant singulier. Cette instrumentation du tuteur distant sera développée dans les neuvième et dixième chapitres de ce mémoire de thèse.

## **1. Le développement de la compréhension écrite en Français Langue Étrangère à un niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)**

### **1.1. Les notions de Langue Maternelle et de Français Langue étrangère**

Avant d'introduire le concept de Français Langue Étrangère (FLE), il est important d'évoquer brièvement ce que constitue la Langue Maternelle (LM) car la définition du concept de FLE s'appuie sur certains critères appartenant au concept de la LM. Cuq et Gruca (2005) proposent tout d'abord une définition générale de la LM :

On appelle couramment *langue maternelle* la première langue qui s'impose à chacun (Cuq & Gruca, 2005, p. 90).

Les auteurs complètent fort heureusement cette définition du langage courant par une série de critères permettant de construire le concept de LM, à savoir :

- le critère de l'appropriation de la langue de première socialisation de l'enfant ;
- le critère de mode d'appropriation naturel c'est-à-dire l'acquisition de la LM par l'enfant en interaction intragroupale, la "langue de référence" étant la LM à laquelle le sujet se réfère pour élaborer, par l'intermédiaire d'une succession d'hypothèses et d'un enseignement scolaire métalinguistique, son apprentissage d'une langue étrangère ;
- le critère de la langue d'appartenance à un groupe identitaire (Cuq & Gruca, 2005, pp. 90-93).

Cuq et Gruca (2005) opposent donc la LM au FLE pour en construire le concept :

une langue ne devient étrangère que quand un individu ou un groupe l'oppose à la langue ou aux langues qu'il considère comme maternelle(s). Une langue peut donc revêtir un caractère de *xénité* (c'est-à-dire d'étrangeté) d'un point de vue social ou politique (Cuq & Gruca, 2005, p. 93).

Or, la xénité possède trois degrés divers selon Dabène (1994, cité par Cuq & Gruca, 2005) :

- une "distance matérielle" qui relève autant de la distance géographique entre le pays de la LM et le pays de la langue cible ainsi que des représentations plus ou moins stéréotypées que l'apprenant se fait de la langue cible ;
- une "distance culturelle" qui s'apparente au décodage plus ou moins aisé des pratiques culturelles de la langue cible (ce qui n'est pas forcément proportionnel à la distance géographique entre les deux pays) ;
- une "distance linguistique" qui correspond aux familles de langue : le français est une langue romane dont l'écriture est alphabétique. A contrario, les langues chinoises appartiennent aux langues sino-tibétaines et le japonais est une langue sinoxénique (puisque'elle emprunte de nombreux vocables à la langue chinoise). Ce sont donc des langues ayant un système d'écriture idéogrammatique (Cuq & Gruca, 2005, pp. 93-94).

A un niveau didactique, Cuq et Gruca (2005) définissent ainsi le rapport entre la langue étrangère et la langue maternelle :

une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. Ainsi la langue étrangère n'est généralement pas la langue de première socialisation, elle n'est pas la première dans l'ordre des appropriations linguistiques, la proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle, et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Enfin, le degré de xénité qu'on lui accorde n'est pas forcément un gage de plus ou moins grande difficulté dans le processus d'appropriation (Cuq & Gruca, 2005, p. 94).

Ainsi, le FLE, s'il n'est pas reconnu par l'individu comme LM, s'insère dans un processus d'appropriation et est enseigné à des "parleurs non natifs" (Cuq & Gruca, 2005, p. 94).

Après avoir défini le FLE puisque le public cible de cette recherche en relève, il s'agit d'aborder le niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) que constitue celui du groupe de treize apprenants auprès desquels a été assuré du tutotat en présentiel ainsi qu'à distance.

## **1.2. De la notion de niveau à celle de compétence au sein du Cadre Commun Européen de Référence (CECR)**

Selon Rosen et Reinhardt (2010), un outil est indispensable en vue d'une comparaison des objectifs, des niveaux et des capacités des apprenants de langue. Cet outil se nomme le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) :

des niveaux de compétences sous forme d'échelles y sont en effet proposés et, pour chacun de ces niveaux, des descriptions détaillées de ce qu'un apprenant doit être capable de faire dans différentes activités (Rosen & Reinhardt, 2010, p. 49).

Avant d'en arriver au niveau A2 du CECR, il s'agit de comprendre ce que signifie la répartition en trois niveaux nommés par les lettres A, B et C. Pour ce faire, la définition de Rosen et Reinhardt (2010) semble tout à fait pertinente, globale mais assez bien résumée :

Le niveau A est celui de l'utilisateur/apprenant novice (niveau élémentaire). Ce niveau se subdivise en niveau A1 (introductif ou découverte) et A2 (intermédiaire ou de survie) : l'apprenant de niveau A1 est capable d'interagir de façon simple, quand le domaine lui est familier ; celui de niveau A2 peut se débrouiller à condition qu'il n'y ait pas de problème et il maîtrise des fonctions fondamentales, telles que saluer ou demander des informations. Le niveau B est celui de l'utilisateur/apprenant indépendant (niveau intermédiaire à avancé). On distingue le niveau B1 (niveau seuil), niveau auquel l'apprenant peut soutenir une discussion, exprimer ce qu'il veut et se débrouiller même en cas de problème, et B2, le niveau avancé, celui de l'utilisateur/apprenant indépendant qui est à même de converser sans effort, d'argumenter et de prendre conscience de ses erreurs. Le niveau C est celui de l'utilisateur/apprenant expérimenté et comprend le niveau C1, celui de l'utilisateur/apprenant autonome qui interagit avec aisance dans différents contextes et C2, le niveau auquel on considère que l'utilisateur/apprenant "maîtrise" la même langue-culture (Rosen & Reinhardt, 2010, pp. 49-50).

Pour chaque niveau, il existe des descripteurs qui décrivent à une échelle globale les niveaux de compétences de A1 à C2, puis une grille d'auto-évaluation des compétences en termes de savoir-faire pour les grands types d'activités : "Comprendre" scindé en "Écouter" et "Lire", "Parler" détaillé en "Prendre part à une conversation" et "S'exprimer oralement en continu" puis, "Écrire" (Conseil de l'Europe, 2005, pp. 25-27). A cela s'ajoute pour l'oral une grille portant sur les "Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée" (Conseil de l'Europe, 2005, p. 28). Il est aussi à noter qu'il existe des niveaux intermédiaires tels que A2+, B1+ et B2+ dont traite le CECR (Conseil de l'Europe, 2005, pp. 32-34) s'agissant de la "cohérence du contenu de niveaux communs de référence".

Suite à ces propos globaux mais nécessaires pour comprendre le contexte dans lequel se situe le niveau A2 du CECR, c'est sur celui-ci et plus particulièrement sur la compréhension écrite, la production écrite et l'interaction écrite que porte à présent l'intérêt de cette recherche.

Cependant, avant d'entrer dans le vif de ces activités, il est nécessaire de faire un point sur les compétences communicatives langagières<sup>105</sup> à un niveau A2 du CECR (Robert & Rosen, 2010, pp. 164-165) :

- l'utilisateur/apprenant possède un certain nombre de compétences linguistiques générales à savoir : au niveau du lexique, son vocabulaire lui permet d'effectuer des transactions courantes au sein de situations familières, de répondre à des besoins communicatifs élémentaires, de répondre tant à des besoins primordiaux que quotidiens concrets ; au niveau de la grammaire, il est apte à utiliser des structures simples de façon correcte bien qu'il fasse encore des erreurs élémentaires ; au niveau phonologique, la prononciation semble claire mais demande à l'interlocuteur de répéter du fait d'un net accent étranger de la part de l'utilisateur/apprenant ; au niveau orthographique, il peut copier de brèves expressions dont l'objet est courant et peut écrire des mots courts provenant de son lexique oral avec une relative exactitude phonétique ;
- l'utilisateur/apprenant possède des compétences sociolinguistiques à savoir : il est capable de s'exprimer et d'interagir lors d'échange d'informations, d'exprimer une idée et une opinion, d'interagir au sein d'une situation sociale en respectant les usages basiques (accueil, prise de contact, invitation, excuses, etc.) par l'intermédiaire d'expressions courantes simples ;
- l'utilisateur/apprenant possède enfin des compétences pragmatiques et notamment celles-ci : il est capable de raconter une histoire ou d'élaborer une description à l'aide d'une liste de points et d'articulations fréquentes lui permettant de lier ses énoncés et peut utiliser des connecteurs simples tels que "et", "mais" et "parce que" pour relier les groupes de mots.

### **1.3. De la compréhension écrite à l'interaction écrite à un niveau A2 du CECR**

Au niveau de l'échelle globale du niveau A2 de compétences, l'utilisateur/apprenant :

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorités (par

---

<sup>105</sup> Robert, J.-P., Rosen, É. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR. Pour un CECR accessible à tous les professeurs de langues* (pp. 164-165). Paris: Éditions OPHRYS, 2010.

exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats (Conseil de l'Europe, 2005, p. 25).

Ainsi, la compréhension porte sur des énoncés simples qui répondent à des besoins immédiats au sein de l'environnement de l'utilisateur/apprenant, environnement que l'utilisateur/apprenant peut décrire.

Pour aller plus loin dans la réflexion, la grille d'auto-évaluation en Compréhension écrite et Expression écrite procure des informations complémentaires :

Je peux lire des textes courts, très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples (Conseil de l'Europe, 2005, p. 26).

Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements (Conseil de l'Europe, 2005, p. 26).

Si l'on met en relation les trois citations suscitées, alors : les énoncés simples à comprendre se situent dans des textes brefs et simples au sein desquels l'utilisateur/apprenant peut identifier une information détaillée et prévisible. Pour interagir à l'écrit, l'apprenant est capable de prendre des notes et de rédiger des messages brefs et simples voire une lettre personnelle dotée de simplicité. Pour de plus amples descriptions des activités de compréhension écrite, de production écrite et d'interaction écrite<sup>106</sup>, le lecteur peut se reporter à l'ouvrage intitulé *Dictionnaire pratique du CECR* (Robert & Rosen, 2010, pp. 167-170). Cependant, il est

---

<sup>106</sup> Robert, J.-P., Rosen, É. (2010). *Dictionnaire pratique du CECR. Pour un CECR accessible à tous les professeurs de langues* (pp. 167-170). Paris: Éditions OPHRYS, 2010.

évoqué certains types de textes tels qu'en compréhension écrite : la correspondance, la lecture pour s'orienter, la lecture pour s'informer et discuter, la lecture d'instructions ; tels qu'en interaction écrite : la correspondance à nouveau, les notes, les messages et les formulaires ; et enfin tels qu'en production écrite : l'usage de connecteurs simples (et, mais, parce que), les aspects quotidiens relatifs à l'environnement proche, des descriptions brèves d'un événement ou d'une expérience passée, des phrases simples sur la famille, les conditions de vie, la formation, le travail et l'écriture créative (Robert & Rosen, 2005, pp. 167-170).

En ce qui concerne les stratégies nécessaires à l'utilisateur/apprenant dans le cadre des trois activités suscitées, elles apparaissent comme évidentes mais simplificatrices par rapport à l'objet de cette recherche. En effet, aucune stratégie propre à l'interaction écrite n'est envisagée. En réception, l'utilisateur/apprenant :

Peut utiliser le sens général d'un texte ou d'un énoncé courts sur des sujets quotidiens concrets pour déduire du contexte le sens probable de mots inconnus. (Reconnaître des indices et faire des déductions, oral et écrit) (Conseil de l'Europe, 2005, cité par Robert & Rosen, p. 170).

S'agissant de la production écrite, l'utilisateur/apprenant :

Peut tirer de son répertoire une série d'expressions appropriées et les préparer en se les répétant (Conseil de l'Europe, 2005, cité par Robert & Rosen, p. 170).

## **2. L'apport des recherches antérieures sur l'identification de stratégies de lecture en Français Langue Etrangère**

Fort heureusement, des recherches ont déjà été élaborées sur les stratégies de lecture en dehors du CECR.

### **2.1. Un historique de la notion de "stratégie de lecture" en FLE**



Le concept de stratégie de lecture est issu de textes (Moirand, 1979 ; Lehmann & Moirand, 1980 cités par Rui, 2000) portant sur l'Approche Globale. Cependant, à l'époque, ces stratégies de lecture apparaissent plutôt comme des stratégies d'enseignement pour rompre avec la méthodologie traditionnelle en didactique de l'écrit (Rui, 2000, pp. 3-4). Par ailleurs, ces auteurs en sont conscients puisque Moirand définit une stratégie de lecture comme une stratégie procédurale à savoir : "comment le lecteur lit ce qu'il lit" (Moirand, 1979, p. 19 cité par Rui, 2000, p. 4). Par ailleurs, Moirand (1990, p. 157) cite toujours deux exemples de stratégies d'enseignement pour l'écrit c'est-à-dire, la lecture intégrale qui sert à "suivre une argumentation, une intrigue policière, un récit" et la lecture sélective menant à la recherche d'une définition ou d'une information précise. Quant à Lehmann et Moirand (1980, p. 153, cités par Rui, 2000, p. 4), ils proposent comme exemples le déchiffrage et la "traduction" mot à mot (Rui, 2000, p. 4). Toujours selon Lehmann et Moirand (1980, p. 153 cités par Rui, 2000, p. 4), la notion de stratégie de lecture semble être relative à l'interaction de trois variables :

le projet du lecteur (la variable 'but') ; les caractères propres du texte (la variable 'textuelle') ; « les conditions de réception du message-texte incluant [...] les caractères sociologiques, psychologiques et événementiels attachés au lecteur » (la variable 'situationnelle' selon J.-M. Adam (1985) que pour notre part, nous préférons nommer variable 'lecteur') (Rui, 2000, p. 4).

Rui (2000) suggère qu'au sein de l'Approche Globale, la variable but c'est-à-dire le projet de lecture est mis en exergue en tant que "stratégie de lecture". L'enseignant ne développe pas un enseignement/apprentissage s'agissant des stratégies de lecture (Rui, 2000, p. 4). L'apprenant est livré à lui-même, il est censé les acquérir lors de son enseignement/apprentissage en LM (Moirand, 1979, pp. 52-53 cité par Rui, 2000, p. 4). L'autonomie de l'apprenant-lecteur est donc supposée comme acquise (Rui, 2000, pp. 4-5). D'ailleurs, les propos de Moirand (1990) appuient ceux de Rui dans la mesure où :

La stratégie diffusée sous le nom d'approche globale n'est pas une stratégie d'apprentissage. Il s'agit d'une stratégie d'enseignement découlant d'un objectif didactique : n'ayant pas choisi en général le texte à lire, l'apprenant peut avoir une idée « globale » sur le contenu, sans le déchiffrer terme par terme, en balayant l'aire de la page

(Peytard 75) à la recherche d'indices significatifs, iconiques, formels et sémantiques (Moirand 79b, Lehmann et autres 80) (Moirand, 1990, p. 158).

Ainsi, la stratégie d'enseignement qu'est l'approche globale repose sur le projet de lecture de l'apprenant, des stratégies d'exploration à savoir : le repérage d'indices iconiques, d'indices formels, d'indices sémantiques et d'indices énonciatifs pour en arriver à compléter une grille de lecture (Moirand, 1990, pp. 158-159).

Selon les recherches de Rui (2000), ce n'est qu'en 1991 que l'on parle de stratégie de lecture, l'ouvrage intitulé *Lectures interactives en langue étrangère* de Cicurel (cité par Rui, 2000) étant influencé par l'approche globale. En effet, le vide en méthodologie de l'écrit correspondrait à la méthodologie communicative fortement engagée vers les compétences orales (Rui, 2000, p. 5). Selon Rui (2000), les définitions de la notion de stratégie de lecture de Moirand (1979, cité par Rui, 2000) et Cicurel (1991, cité par Rui, 2000) semblent s'exprimer dans la même lignée puisque la typologie de stratégies de lecture proposée par Cicurel (cité par Rui, 2000) s'appuie aussi sur la variable but donc sur le projet de lecture de l'apprenant et sur ses objectifs. En effet, pour Cicurel (1991) :

On parle de stratégies de lecture pour désigner la manière dont on lit un texte (Cicurel, 1991, p. 16).

Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture (Cicurel, 1991, p. 17).

De fait, au sein de sa typologie des stratégies de lecture, Cicurel (1991) nomme et explicite :

- la stratégie de lecture studieuse qui est une lecture très attentive durant laquelle souvent à l'aide d'un crayon, le lecteur note ou souligne les passages clés du texte pour en dégager le maximum d'informations ;
- la stratégie de lecture balayage qui est une prise de connaissance des éléments essentiels du texte par le lecteur utilisant des stratégies d'élimination des détails inutiles ;

- la stratégie de sélection qui est une recherche précise d'informations mettant, là aussi, en oeuvre des stratégies d'élimination ;
- la stratégie de lecture-action qui est une lecture discontinue, le lecteur faisant des mouvements oculaires de va-et-vient entre le texte et la consigne à réaliser;
- la stratégie de lecture oralisée qui est une lecture à haute voix d'un texte : soit la lecture est l'objet d'une lecture oralisée complète, soit le lecteur effectue un choix de ses notes pendant la lecture à haute voix (Cicurel, 1991, pp. 16-17).

Ainsi, selon Rui (2000), ces stratégies restent des stratégies d'enseignement dans la mesure où elles ne dépendent pas directement de l'observation de l'activité de lecteurs. Elles perfectionnent cependant la catégorisation de l'approche globale, la lecture sélective comprenant la lecture balayage et la stratégie de sélection, alors que la lecture intégrale correspond aux stratégies de lecture studieuse, à celles de la lecture-action ainsi qu'à celles de la lecture oralisée (Rui, 2000, p. 6). En outre, selon Rui (2000), les stratégies élaborées par Cicurel (cité par Rui, 2000) sont globales et certains types de stratégies peuvent se chevaucher (Rui, 2000, p. 6).

Une autre recherche est présentée par Rui (2000), elle porte quant à elle sur la variable lecteur et sur des facteurs psychologiques et socioculturels du lecteur, il s'agit notamment des résultats du mémoire de DEA de Dévelotte (1989, cité par Rui, 2000). Dévelotte (1989) considère que les modalités de lecture<sup>107</sup> dépendent du projet de lecture et souhaite de manière expérimentale exposer un panel de projets de lecture. L'expérimentation consiste à faire lire un article de presse à l'apprenant puis à en réaliser un compte-rendu oral (Dévelotte, 1989, pp. 33-34). C'est ainsi qu'il résulte de ses travaux trois grilles de lecture/modalités de lecture : la modalité de lecture descriptive qui reflète une faiblesse de structuration des éléments d'information objet du recueil, les difficultés se trouvant au niveau de l'enchaînement des arguments et de la fonction du journaliste ; la modalité analytique qui relève de "l'architecture" du texte de presse (argumentation, opposition, connaissances extra-linguistiques reliant les divers savoirs) ; et enfin la modalité interprétative c'est-à-dire la

---

<sup>107</sup> Selon Rui (2000), "la notion de 'stratégie de lecture' est assimilée à celle de 'modalité de lecture'. Les stratégies/modalités de lecture sont donc entendues comme des attitudes de lecture profondément ancrées dans les particularités psychologiques individuelles et sociales. La catégorisation proposée et la notion même de 'modalité de lecture' sont empruntées à la sociologie de la lecture et plus précisément à J. Leenhardt et P. Josza (1982) et à J. Leenhardt (1988)" (Rui, 2000, p. 6).

subjectivité du lecteur par rapport au point de vue de l'auteur en ce qui concerne les protagonistes du texte (Dévelotte, 1989, pp. 37-38).

Quant à Rui (1997), elle cherche à comprendre, dans une perspective communicative, "comment un lecteur reconstruit le sens d'un texte" et "comment il construit sa relation avec l'émetteur du texte" par l'intermédiaire des stratégies de lecture et de la variable texte (Rui, 2000, p. 7).

## **2.2. La recherche de Rui (1997) sur "les stratégies privilégiées de lecture" en FLE**

Rui (2000, p. 7) propose, face au manque de caractérisation de la notion de stratégie de lecture, de distinguer le processus de la stratégie :

Si tous deux interviennent pendant l'exécution d'un projet, la stratégie serait une opération contrôlée par le sujet alors que le processus relèverait de l'automatisé. Du fait de leur caractère contrôlé, les stratégies seraient donc susceptibles d'être conscientes donc verbalisables par le sujet et, de ce fait observables par l'analyse (Rui, 2000, p. 8).

Cependant, Rui (2000) se rend compte par ses lectures que le contrôle n'attribue pas forcément un caractère conscient (Rui, 2000, p. 8).

En outre, pour Rui (2000), il existe bien une variabilité interindividuelle s'agissant des stratégies de lecture d'un même texte. En ce qui concerne l'aspect intra-individuel, l'individu posséderait une préférence pour certains types de stratégies de lecture ainsi qu'une variation de leur nature selon le genre socio-discursif auquel le texte lu appartient (Rui, 2000, pp. 8-9).

Ainsi, à partir de la variable textuelle, Rui (2000) rend compte de micro-stratégies de lecture et, non plus des macro-stratégies comme dans l'approche globale, en prenant appui sur les verbalisations des lecteurs-informateurs sur les spécificités sémantiques des textes objets de la lecture (Rui, 2000, p. 9). En effet, postérieurement à la lecture d'un texte, l'informateur-

lecteur se voyait poser la question sur les stratégies privilégiées<sup>108</sup> de lecture à savoir : "en quoi cela vous-a-t-il aidé ?". Une nuance est apportée par Rui dans la mesure où elle utilise la notion de stratégie privilégiée directrice minimale qui se définit par le fait que sa domination :

dans la (re)construction de sens [...] se caractérise par l'absence de diversification des stratégies privilégiées mises en oeuvre. [...] elle domine dans un contexte qui se caractérise par l'absence d'autres stratégies privilégiées (Rui, 1997, p. 171).

A partir de cette notion de stratégie privilégiée directrice minimale, Rui (1997) met en évidence des traits stratégiques<sup>109</sup> pour le groupe non natif<sup>110</sup> (c'est-à-dire celui qui intéresse la recherche en cours) tels que :

- la mise en oeuvre majoritaire et d'une relative uniformité entre les sujets de stratégies privilégiées directrices que la langue-culture de l'informateur-apprenant soit proche ou éloignée de la langue cible (Rui, 1997, pp. 173-175) ;
- la mise en oeuvre de la recherche de cohérence textuelle qui apparaît omniprésente et permanente chez les sujets. Il s'agit ici de la recherche des éléments menant à une continuité textuelle dont la vocation est l'interprétabilité du texte (Rui, 1997, pp. 175-178 ; Rui, 2000, p. 9) ;
- la mise en oeuvre de recherche de phénomènes textuels (extra)ordinaires semble minoritaire au sein du groupe de non natifs. Il s'agit ici de la recherche d'éléments qui apparaissent comme extérieurs à l'ordinaire (par le sujet lecteur) par rapport au genre socio-discursif du texte lu (Rui, 1997, pp. 178-179 ; Rui, 2000, p. 9) ;
- la mise en oeuvre de recherche de lecture sensible du texte connaît une répartition quasi-équilibrée dans le groupe. Il s'agit ici de l'utilisation des sensations et des émotions permettant de (re)construire le sens du texte et de la production d'images visuelles et/ou sonores par des sujets lecteurs par rapport au monde décrit dans le texte (Rui, 1997, pp.179-180 ; Rui, 2000, p. 9) ;

---

<sup>108</sup> Une stratégie privilégiée directrice, selon Rui (1997), "se singularise du fait qu'elle est la stratégie privilégiée la plus fréquemment mise en oeuvre par un lecteur pour (re)construire du sens" (Rui, 1997, p. 171).

<sup>109</sup> Ces traits stratégiques caractérisent "en termes d'opposition binaire, chaque (re)construction du sens du texte" (Rui, 1997, p. 172).

<sup>110</sup> La recherche de Rui (1997) porte aussi sur un groupe de natifs, groupe que l'on ne prendra pas en considération puisque cette recherche concerne des apprenants de FLE.

- la mise en oeuvre de recherche d'éléments textuels sécurisants face à la tâche paraît très minoritaire. Il s'agit ici de la recherche d'éléments textuels rassurant le sujet lecteur par rapport à la difficulté de la tâche de lecture-compréhension (Rui, 1997, p. 180 ; Rui, 2000, p. 9) ;

Pour le groupe de natifs, Rui (1997, 2000) trouve d'autres stratégies de lecture<sup>111</sup> telles que notamment : la recherche d'une charge cognitive moindre, la recherche de la complétude informative, la recherche de motivation de lecture et la recherche de lecture distanciée par rapport au vouloir-dire du scripteur.

Dans son article, Rui (2000) critique ses travaux en ce que la recherche de cohérence textuelle ne serait peut être pas une stratégie de lecture mais un principe d'interprétation ou de réinterprétation c'est-à-dire une forme de réception discursive au sens de Charolles (1988, cité par Rui, 2000). Ainsi, la recherche de cohérence textuelle engloberait l'ensemble des stratégies de lecture du lecteur. Pour ce qui est de la recherche de lecture sensible, elle serait à approfondir car omise dans les pratiques didactiques (Rui, 2000, p. 10).

### **2.3. Une approche culturelle portant sur les stratégies d'apprentissage de l'apprenant sinophone**

Le nombre d'apprenants sinophones étant majoritaire tant dans le groupe expérimental (6 apprenants sur 7 apprenants) que dans le groupe de contrôle (5 apprenants sur 6 apprenants), il nous semble important d'effectuer une brève recherche sur les aspects culturels et les stratégies d'apprentissage qui animent ce public, bien que nous considérons l'apprenant en tant qu'être singulier au sein de cette recherche. Il est cependant assez difficile de trouver des ouvrages culturels se rapportant aux stratégies de lecture de l'apprenant sinophone de FLE dans la littérature actuelle. Aussi, à partir d'un article (ayant une approche historique de la relation savoir/processus d'apprentissage) de Ivanova-Fournier intitulé "L'apprenant sinophone - du savoir vers les stratégies d'apprentissage" datant de 2010, il s'agit de dégager les principaux éléments culturels pour obtenir des axes de compréhension en termes de stratégies d'apprentissage de la majorité du public cible de l'expérimentation.

---

<sup>111</sup> Le lecteur pourra trouver les définitions se rapportant à ces stratégies dans l'article de Rui intitulé "Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle" (2000, p. 9).

Dans une finalité politico-économique, la Chine se tourne vers le continent africain et notamment vers l'Afrique francophone. C'est ainsi que de nombreux étudiants chinois viennent en France pour apprendre la langue française au sein des Universités ou des centres de langues en visant une expatriation en Afrique où le salaire est plus élevé qu'en Chine et où, à terme, certains d'entre eux souhaitent créer leur entreprise (Ivanova-Fournier, 2010, pp. 233-234).

Cependant, l'apprentissage du français est très éloigné de l'apprentissage de la LM puisqu'elle n'est pas une langue phonétique, le savoir est culturellement privilégié et les apprenants ont des stratégies visuelles en LM (Ivanova-Fournier, 2010, pp. 234).

Premièrement, le savoir est culturellement privilégié depuis l'antiquité au sein de la société chinoise. En effet, avec l'arrivée au pouvoir de la dynastie des Han (206 avant J.C.), "l'influence des lettrés d'expression confucéenne" provoque l'institutionnalisation des examens et des concours pour les postes de fonctionnaires publics dans la visée de conforter l'efficacité de l'organisation de l'empire, l'état étant dirigé par des lettrés (Ivanova-Fournier, 2010, pp. 234-235). Ainsi, le savoir est ancestral et structuré mais aussi démocratique puisque les enfants d'origine modeste pouvaient entrer dans l'administration par l'intermédiaire de la Grande Ecole de Pékin (créée en 124 avant J.C.). De plus, sont créées des écoles dans les chefs-lieux des provinces au sein desquelles sont enseignés les Classiques sur lesquels portaient les questions écrites des examens d'entrée aux divers rangs de fonctionnaires ce qui instituait une élévation sociale et le respect de la société (Ivanova-Fournier, 2010, p. 235). Cette tradition s'est peu à peu transformée en concours d'entrée à l'Université (Gaokao) déterminant pour le statut social de l'étudiant (Ivanova-Fournier, 2010, p. 235).

Deuxièmement, l'acquisition du savoir est donc aussi structurée puisqu'elle prend appui sur la mémorisation qui, au sein du processus d'apprentissage, connaît certaines spécificités chez l'apprenant sinophone à savoir :

- l'usage de la LM et de la traduction pour accéder au sens en comparant les deux systèmes de langues ;
- l'usage d'un métalangage explicite dans la langue cible, le chinois se rapprochant de l'anglais (qui a une morphologie moins ardue qu'en français), l'apprenant ne peut donc pas utiliser l'anglais pour l'aider à comprendre la

grammaire française. Cependant, le faible écart interlinguistique entre l'anglais et le français au niveau lexical pourrait l'aider à ce niveau. ;

- l'usage de la mécanisation : en effet, l'écriture chinoise n'est ni phonétique, ni alphabétique, elle repose sur quelques pictogrammes et surtout sur des idéogrammes d'où la nécessité de mobiliser sa mémoire visuelle. En outre, des études sur la latéralisation cérébrale démontre que l'écriture alphabétique dépend du lobe cérébral gauche alors que la reconnaissance de caractères isolés dépend du lobe cérébral droit (Ivanova-Fournier, 2010, pp. 236-237).

Troisièmement, les stratégies d'apprentissage de l'apprenant sinophone seraient conditionnées par ses habitudes visuelles. Ainsi, les étudiants chinois utilisent des stratégies en relation avec la mémorisation telles que :

associer ou grouper des mots selon un principe (phonétique, sémantique, visuel, auditif, etc. ; utiliser des mots-clés ; des moyens mécaniques (listes de mots, copie des mots) ; mettre en contexte les mots nouveaux, utiliser des images (Auger, 2007 cité par Ivanova-Fournier, 2010, p. 237).

De fait, l'apprenant sinophone mémorise de manière globale la forme lexicale sans prendre en compte les diverses graphies qui la composent. En effet, les idéogrammes attribuent directement du sens à travers une image ou un symbole. Il lui est donc difficile d'apprendre une langue alphabétique transcrivant des sons et est dans l'obligation d'étudier le concept à part (Ivanova-Fournier, 2010, p. 237).

Deux expérimentations menées au département français de l'Université de Nanchang portent, pour la première, sur les reprises et les connecteurs logiques et, pour la seconde, sur les temps verbaux à un niveau B1 du CECR. Leurs résultats prouvent que :

Les sinophones sont des apprenants très attentifs et sensibles, ils sont capables de faire d'énormes efforts dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais ils ont besoin d'un appui qui canalise ces efforts. Le tableau les aide à organiser leurs connaissances, à éviter le flou, le trop vague, en leur procurant un système et une sécurité linguistique proches de leurs stratégies d'apprentissage. De même, l'utilisation d'un



schéma, d'un graphique ou d'un plan peuvent engager le canal visuel et aider l'apprenant à mieux comprendre où situer un concept linguistique dans l'ensemble de la langue et à structurer le savoir (Ivanova-Fournier, 2010, pp. 241-242).

### **3. De la notion de tâche aux taxonomies des objectifs pédagogiques domaine cognitif**

#### **3.1. La notion de tâche**

Dans le cadre de la perspective actionnelle qui est définie ainsi par le CECR :

La perspective privilégiée [...] est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15).

A cela, le CECR précise le concept de tâche :

Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15).

Pour finir, il inclut au sein de la perspective actionnelle :

les ressources cognitives, affectives, volitives, et l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe, 2005, p. 15).

Selon Rosen (2009), il existe trois catégories de tâches :

les tâches de pré-communication pédagogique constituées d'exercices spécifiquement axés sur la manipulation décontextualisée des formes,

les tâches « pédagogiques communicatives » (que l'on connaît bien depuis l'approche communicative) dans lesquelles les apprenants s'engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible, se préparant ainsi à mener à bien les tâches « proches de la vie réelle » choisies en fonction des besoins de l'apprenant hors de la classe ou du contexte d'apprentissage (par exemple lire un mode d'emploi ou prendre des notes pendant un cours magistral) (Rosen, 2009, p. 7).

En comparant ces diverses définitions, les tâches proposées dans le scénario CEPACFLEA2 recouvrent des tâches pédagogiques communicatives et des tâches proches de la vie réelle de l'utilisateur/apprenant qui prennent toutes deux en considération ses ressources cognitives.

La dernière définition suscitée est complétée par celle de Coste (2009) qui insiste sur le fait que :

La notion de tâche renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur Internet, jouer au loto). Les tâches peuvent mobiliser et combiner divers ordres d'activités, langagières et non langagières. Les tâches ne sont pas toutes communicationnelles et celles qui sont communicationnelles ne sont rarement que cela. Les dimensions communicationnelles d'une tâche peuvent être multimodales (par exemple la réception orale d'un exposé accompagné de la projection de diapositives PowerPoint), combiner des activités langagières (l'enseignant de mathématique écrivant au tableau une démonstration en poursuivant son cours à l'oral) (Coste, 2009, pp. 15-16).

En conséquence, la définition de Coste (2009) rend compte de ce que l'on appelle la macro-tâche qui a un but, une finalité, des contraintes et une évaluation des résultats. Ce qui est intéressant et représentatif du scénario et de sa mise en pratique semble être la dimension multimodale de la tâche et la combinaison des activités langagières.

Cependant, les propos qui se rapprochent le plus de la finalité de l'instrumentation du tuteur distant mis en place dans le cadre de cette recherche sont ceux de Narcy-Combes et

Walski (2004). Les auteurs attribuent à la tâche le rôle de déclencheur du processus d'apprentissage singulier à chaque apprenant et incitent les apprenants à se questionner sur le fonctionnement de leurs propres processus d'apprentissage à partir du repérage d'exemples afin de les comprendre (leurs processus d'apprentissage), l'objet à travailler étant la langue cible (Narcy-Combes & Walski, 2004, p. 35). A cela, les auteurs ajoutent une définition de la notion de processus qui n'est pas anodine dans le cadre de cette recherche :

Processus signifie interaction et mise en oeuvre d'opérations mentales, cognitives et métacognitives. Ces dernières englobent non seulement ce que l'apprenant fait mais aussi ce qu'il a remarqué de nouveau et comment cela correspond à ce qu'il sait déjà. Avoir été sensibilisé à ce qu'est une stratégie, ou même à ses points forts ou faibles et à la nature de la tâche, ne suffit pas si l'apprenant ne réinvestit pas cette information activement pendant la tâche. La métacognition est active et fait partie de la tâche (Narcy-Combes & Walski, 2004, p. 35).

De plus, les auteurs prennent conscience que c'est par l'intermédiaire de la didactisation de supports authentiques que l'apprenant utilise ses divers savoirs acquis dans différents domaines. Or, la tâche doit aider l'apprenant à comprendre le fonctionnement de la langue cible et à comprendre son propre fonctionnement cognitif (Narcy-Combes & Walski, 2004, pp. 35-36) :

Elle [La tâche] demande toujours un traitement de l'information, ce qui nécessite en amont : de l'*input* didactisé, des documents authentiques à partir desquels l'enseignant élabore des tâches, et l'interaction de l'apprenant avec cet *input*. En effectuant la tâche, l'apprenant agit ; c'est cette activité qui lui permet de prendre conscience de ce qu'il doit mettre en oeuvre aux niveaux linguistique et cognitif (Narcy-Combes & Walski, 2004, p. 36).

En outre, selon les auteurs :

Dès que l'apprenant aura compris que le processus de compréhension reste le même/inchangé quand il change de langue, que ses stratégies et procédures, inconscientes et automatisées, doivent être activées et rendues conscientes pour pouvoir être reconstruites avec les exigences

particulières de la nouvelle langue, un véritable apprentissage de la compréhension peut commencer (Narcy-Combes & Walski, 2004, pp. 37-38).

Cependant, pour les systèmes écrits étant constitués de pictogrammes (par exemple le chinois et le japonais) et non alphabétiques à l'inverse du système écrit de la langue cible, la première partie de la citation ne convient pas. Par contre, en ce qui concerne la reconstruction des stratégies cognitives de l'apprenant en fonction du système linguistique de la langue cible, cela apparaît comme probable.

Néanmoins, l'intérêt de cette recherche porte plutôt sur les micro-tâches décrivant une habileté langagière.

### **3.2. L'évaluation des habiletés langagières selon Lussier (1992)**

Dans son ouvrage *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative* (1992), les travaux de Lussier sur l'évaluation des habiletés langagières ont interpellé depuis un certain nombre d'années cette recherche et l'ont même initiée.

Selon Lussier, une habileté est un savoir-faire communicationnel et :

Évaluer des « habiletés », c'est évaluer un « savoir-faire » ou une « performance » en contexte de communication (Lussier, 1992, p. 51).

Or, les habiletés langagières tiennent compte d'un certain nombre d'éléments dans leur formation à savoir : les "habiletés linguistiques" "réceptives" et "productrices", les "intentions de communication" rassemblant les divers "types de discours" et les "fonctions langagières" qui y correspondent, les "genres de textes" c'est-à-dire le contexte de présentation de la langue cible, "les situations de communication de vie courante" et "les degrés de maîtrise souhaités à la fin de l'apprentissage" permettant d'établir "le seuil de compétence minimale" à atteindre par les apprenants (Lussier, 1992, pp. 51-52).

Ensuite Lussier (1992), sous la forme d'un tableau, explicite l'art et la manière d'évaluer des habiletés langagières, ce que cette recherche retrace de façon linéaire avec un parallèle entre le cas des évaluations des habiletés et le cas des évaluations des habiletés langagières.

Ainsi, premièrement, en termes d'évaluation :

On évalue des habiletés en situation de communication réelle suscitant l'interaction selon des niveaux de complexités variés par diverses techniques d'évaluation par divers types de stimuli contraignants, semi ou non contraignants (Lussier, 1992, p. 52).

Deuxièmement, la première définition est transposée au cas de l'évaluation précise des habiletés langagières :

On évalue un savoir-faire à l'oral et à l'écrit délimitant un niveau de performance défini en termes de tâches d'évaluation intégrant les habiletés linguistiques (compréhension écrite ; production écrite et communication orale) se référant à des comportements de niveaux taxonomiques différents (repérer, réutiliser, analyser, inférer...) à partir d'un choix de types d'items : textes lacunaires, jeux de rôles, solutions de problèmes et de stimuli variés : oraux (message sur cassette), visuels (bandes dessinées), écrits (textes à lire ou à produire) (Lussier, 1992, p. 52).

Cette méthodologie d'évaluation des habiletés langagières donne lieu à deux typologies : une typologie des situations d'évaluation en compréhension orale et écrite et une typologie des situations d'évaluation en production orale et écrite. Or, pour Lussier (1992), une typologie est :

un système destiné à analyser des objectifs d'apprentissage existants dans les programmes d'études de langue étrangère et seconde et proposant le développement d'habiletés langagières chez les apprenants. Ces typologies sont avant tout une invitation à systématiser l'élaboration des situations d'évaluation en fonction des comportements et des habiletés recherchés. Elles s'inspire de la taxonomie du domaine cognitif développée par Bloom (1956) en

voulant regrouper les habiletés langagières autour d'habiletés-synthèse<sup>112</sup> qui englobent ou représentent toutes les habiletés décrites dans un programme d'études (Lussier, 1992, p. 74).

Ce concept d'habiletés-synthèse semble particulièrement intéressant dans la mesure où il englobe un ensemble de conduites, de savoir-faire composés d'habiletés langagières dotées d'un même degré de difficulté au niveau conceptuel. Donc, il existe une certaine hiérarchie structurée dans le niveau de difficulté des concepts visés.

Lussier (1992) poursuit ses propos par :

En revanche, elles [ces typologies] ne proposent en aucun cas une définition ou une description verbale des capacités intellectuelles et des processus mentaux impliqués dans le développement de l'habileté comportementale visée (Lussier, 1992, p. 74).

Or, en appuyant la recherche actuelle sur les taxonomies de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007), l'objectif est justement d'apporter une description en termes d'opération cognitive à ces habiletés-synthèse.

Pour en revenir aux deux typologies dont cette recherche a fait usage afin, à terme, de nommer les stratégies cognitives en compréhension écrite potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR :

- la typologie des situations d'évaluation des habiletés réceptives<sup>113</sup> (voir annexe 1, p. 482) juxtapose les habiletés-synthèse (repérer ou reconnaître, regrouper ou réorganiser, comparer, inférer ou déduire ou prédire et apprécier) aux tâches évaluatives demandées à l'apprenant et aux techniques d'évaluation au sein d'un tableau (Lussier, 1992, p. 79), ce qui permet au lecteur une bonne compréhension des verbes d'action relatifs aux habiletés-synthèse ;

---

<sup>112</sup> Lussier (1992) définit une habileté-synthèse comme un "ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire, regroupant des habiletés langagières sensiblement d'un même niveau conceptuel de difficulté" (Lussier, 1992, p. 74).

<sup>113</sup> Lussier, D. (1992). Évaluer les habiletés langagières. In Hachette (Eds.), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* (p.79). Paris: Hachette, 1992.

- la typologie des situations d'évaluation des habiletés productrices<sup>114</sup> (voir annexe 1, p. 483) juxtapose les rôles (émetteur ou interaction entre l'émetteur et le récepteur) et les habiletés langagières<sup>115</sup> (réutiliser, interroger, affirmer<sup>116</sup>, interroger-affirmer, interagir) aux tâches évaluatives demandées à l'apprenant et aux techniques d'évaluation toujours au sein d'un tableau (Lussier, 1992, p. 85), ce qui permet là aussi au lecteur une meilleure compréhension des verbes d'actions relatifs aux habiletés langagières.

### **3.3. La présentation de deux taxonomies des objectifs pédagogiques domaine cognitif issues de l'Amérique du nord**

Il a tout d'abord été découvert sur Internet un document qui a semblé en adéquation avec les typologies de Lussier (1992) qui a, elle aussi, utilisé la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs pour aboutir à ses typologies. Il s'agit de l'*Aide-mémoire graphique*<sup>117</sup> (voir annexe 2, p. 485) concernant la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom domaine cognitif élaboré par Guité (Guité, 2007). Ce document électronique reprend les six catégories d'objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom, les positionne en diagonale afin de respecter l'ordre hiérarchique proposé par Bloom, bien que selon Bloom (1969, p. 21) il soit "possible d'intervertir l'ordre des catégories". Pour chaque catégorie, Guité énumère des objectifs en termes de verbes d'action qui semblent eux aussi classés hiérarchiquement, la complexité s'exprimant du plus simple au plus complexe.

#### **3.3.1. La Présentation de la Taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et ses collaborateurs (1969)**

---

<sup>114</sup> Lussier, D. (1992). Évaluer les habiletés langagières. In Hachette (Eds.), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* (p.85). Paris: Hachette, 1992.

<sup>115</sup> Il est à noter qu'à la page 84, Lussier (1992) utilise le terme d'habiletés-synthèse alors qu'au sein de son tableau est fait usage du terme habiletés langagières. N'y aurait-il pas une erreur éditoriale au sein de cet ouvrage ?

<sup>116</sup> Dans une correspondance par courriel datant du mercredi 3 juillet 2013 avec Denise Lussier, le propos de l'auteur concerne une modification de sa pensée concernant le tableau relatif à la typologie des situations d'évaluation des habiletés productrices : " Les tableaux sont encore de mise même si j'y apporterais une légère modification à la page 85 pour placer l'habileté «affirmer» avant celle qui consiste à «interroger» en ce qui concerne les rôles de l'émetteur puisque cette dernière suggère un niveau de complexité plus élevé que la première. Mais, comme il s'agit d'une typologie et non pas d'une taxonomie, il n'y a pas d'inconvénient à utiliser le tableau dans sa forme originale."

<sup>117</sup> Guité, F. (2007). Aide-mémoire graphique. Taxonomie de Bloom. [En ligne]. <http://www.francoisguite.com/wp-content/uploads/2011/10/TaxomieBloom1.png> (Page consultée le 25 mars 2007).

Il est apparu alors nécessaire d'aller plus loin et de consulter en version française la *Taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif* de Bloom et ses collaborateurs (1969) pour mieux comprendre l'*Aide-mémoire graphique* de Guité (2007).

Au sein du chapitre second de la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif, Bloom et ses collaborateurs (1969) expliquent qu'ils ont pris comme point de départ un système de classification et l'évaluation des objectifs pédagogiques<sup>118</sup> qui constitue en partie la conception d'un programme scolaire (Bloom *et al.*, 1969, p. 29). Cependant, le terme de classification après avoir fait l'objet d'une réflexion par les chercheurs, dans le premier chapitre de l'ouvrage, s'est transformé en celui de taxonomie. En effet :

Un plan de classification peut comporter un nombre d'éléments arbitraires, non un plan de taxonomie. Une taxonomie doit être construite de telle façon que l'ordre des termes doit correspondre à un ordre « réel » parmi les phénomènes qu'ils représentent. Un plan de classification peut être valable s'il correspond aux trois critères de transmissibilité, d'utilité et d'efficacité à faire naître de nouveaux concepts. La validité d'une taxonomie, par contre, n'est admise que si elle concorde avec les vues théoriques déduites des résultats obtenus par la recherche dans le domaine qu'elle tente d'organiser (Bloom *et al.*, 1969, p. 20).

C'est ainsi que la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et de ses collaborateurs comprend six catégories hiérarchiquement disposées : l'acquisition des connaissances, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation (Bloom *et al.*, 1969, p. 21). Or, selon Bloom et ses collaborateurs :

il est possible d'invertir l'ordre de ces catégories ; cependant celui que nous proposons nous semble le mieux représenter la hiérarchie des diverses catégories d'objectifs. Vu la manière dont nous les avons définis, les objectifs appartenant à une catégorie peuvent intégrer des comportements rencontrés dans les catégories précédentes et se fonder sur eux. [...] Notre essai d'ordonnance des comportements

---

<sup>118</sup> Pour Bloom et ses collaborateurs, les objectifs pédagogiques représentent "la formulation explicite des méthodes visant à changer le comportement des élèves ; en d'autres termes les moyens par lesquels ils modifient leur façon de penser, leurs sentiments, et leurs actions (Bloom *et al.*, 1969, p. 30).



pédagogiques du plus simple au plus complexe était fondé sur l'hypothèse qu'un comportement simple peut s'unir à d'autres comportements également simples, pour former un comportement plus complexe (Bloom *et al.*, 1969, p. 21).

En outre, Bloom et ses collaborateurs insistent sur le fait que les objectifs pédagogiques soient mis en relation avec une théorie psychologique de l'apprentissage (Bloom *et al.*, 1969, p. 31). En effet, les objectifs cognitifs suscités sont divisés, la connaissance relevant de la mémorisation et les autres catégories se rapportant aux habiletés et capacités intellectuelles (Bloom *et al.*, 1969, p. 32). Or, la connaissance est définie par les chercheurs comme :

le rappel des idées, ou d'un phénomène, sous une forme très voisine de celle sous laquelle ils ont été rencontrés la première fois. [...] Ce genre d'objectif met l'accent surtout sur les processus psychologiques de la mémoire. Le savoir peut également mettre en jeu des processus plus complexes d'association et de jugement (Bloom *et al.*, 1969, p. 32).

Quant aux habiletés et capacités intellectuelles, elles sont définies comme :

des connaissances techniques générales leur [aux étudiants] permettant d'affronter problèmes et matériaux nouveaux. Ainsi, ils devraient pouvoir choisir la technique appropriée pour aborder le problème et se pourvoir de toute la documentation nécessaire (faits et principes). Ce comportement est appelé « pensée critique » par certains, « pensée réflexive » par John Dewey et d'autres, ou encore « aptitude à résoudre les problèmes ». Nous leur avons préféré l'appellation « habiletés et capacités intellectuelles » (Bloom *et al.*, 1969, p. 41).

Il s'agit donc, selon les chercheurs, d'engager une réflexivité sur ses stratégies antérieures, d'effectuer une analyse et de mobiliser ses connaissances face à des situations nouvelles :

la compétence de l'individu, en face de nouveaux problèmes et de nouvelles situations, à faire appel à des renseignements et techniques déjà utilisés lors d'expériences antérieures. Bien entendu, une analyse

ou compréhension de la nouvelle situation s'impose, ainsi qu'un bagage de connaissances ou de méthodes immédiatement disponibles. Enfin, il est nécessaire aussi de posséder la faculté de distinguer les rapports existant entre les expériences antérieures et la nouvelle situation (Bloom *et al.*, 1969, pp. 41-42).

A quoi servent ces habiletés et capacités intellectuelles ? Pour les auteurs, elles incitent l'étudiant à s'adapter à une diversité et à une variété de situations nouvelles dans un monde qui évolue rapidement. En effet, au sein d'une société ou d'une culture donnée, l'individu doit agir selon des caractéristiques de la situation nouvelle qui lui sont inconnues. De plus, l'individu se doit d'être apte à résoudre des problèmes seul et à prendre ses propres décisions. On fait ici de l'individu le citoyen d'une démocratie qui est doté d'une responsabilité au sein d'un système (Bloom *et al.*, pp. 43-45). En outre, le rôle de l'enseignant, du formateur, du tuteur n'est-il pas d' :

aider les étudiants à s'assurer les méthodes les plus efficaces pour obtenir une solution définitive au plus grand nombre possible de problèmes (Bloom *et al.*, 1969, p. 46).

Or, que ce soit pour les connaissances ou pour les habiletés et capacités intellectuelles :

les comportements sont classés des plus simples aux plus complexes, des concrets ou tangibles aux abstraits ou intangibles (Bloom *et al.*, 1969, p. 33).

On peut ajouter à cela que chaque catégorie ou sous-catégorie d'objectifs dépend de trois définitions à savoir que :

- chacune des catégories ou sous-catégories se voit attribuée une description verbale ou une explication ;
- la liste des objectifs pédagogiques issus de chacune des catégories provient d'une réflexion des auteurs sur les ouvrages dédiés aux programmes et examens de niveaux secondaire et collégial issus de divers domaines mais aussi de manuscrits en provenance des examinateurs et des spécialistes de programmes ;
- l'émergence du comportement représentatif de chacune des catégories doit être la plus claire possible (Bloom *et al.*, 1969, pp. 47-48).

Ces définitions sont indispensables à la bonne compréhension de la deuxième partie de l'ouvrage de Bloom et ses collaborateurs intitulée "La taxonomie illustrée par des exemples" (Bloom *et al.*, pp. 67-219) au sein de laquelle le lecteur retrouvera les six catégories définies et explicitées par des exemples que nous avons utilisés afin de concevoir notre typologie théorique des habiletés cognitives en compréhension écrite. Mais, il s'agit à présent de présenter une autre taxonomie des objectifs pédagogiques intitulée *The new Taxonomy of Educational Objectives* élaborée par Marzano et Kendall en 2007 et qui s'appuie sur la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et ses collaborateurs tout en présentant quelques différences. La mise en regard des catégories de ces deux taxonomies a permis à cette recherche un gain en objectivité permettant de construire des habiletés cognitives en compréhension écrite.

### **3.3.2. Les critiques faites par Marzano et Kendall à la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs et d'autres taxonomies**

Selon Marzano et Kendall (2007) la critique la plus répandue concernant la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et ses collaborateurs serait la simplification excessive de la nature de la pensée et de ses relations à l'apprentissage. Cela serait certainement dû au passage d'un modèle behavioriste à un modèle de nature multidimensionnelle et constructiviste. Il existerait aussi une séparation difficile entre les caractéristiques d'une catégorie à une autre. Ainsi les catégories supérieures impliqueraient un niveau plus complexe de processus cognitifs que les catégories inférieures. Or, les recherches portant sur la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs n'ont pu supporter ce type d'organisation (Marzano & Kendall, 2007, p. 8).

En résumé, la structure hiérarchique de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs ne pourrait être associée à des perspectives logiques et empiriques (Marzano & Kendall, 2007, p. 9).

C'est ainsi que d'autres chercheurs ont tenté de revoir la taxonomie initiale des objectifs pédagogiques de Bloom et ses collaborateurs. Cependant, ce sont Anderson et ses collaborateurs qui en 2001 proposent un colossal travail de révision de cette taxonomie originale sous le titre de *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Anderson et ses collaborateurs (2001) (cités par Marzano & Kendall, 2007) considèrent que le besoin de remise à jour de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs s'insère dans le cadre d'une progression en psychologie cognitive

et d'une utilisation d'une langue plus commune en articulant des exemples plus réalistes. Pour ce faire, leur taxonomie implique deux dimensions basiques :

- la première dimension correspond au domaine de la connaissance qui comprend quatre types de connaissances : la connaissance factuelle, la connaissance conceptuelle, la connaissance procédurale et la connaissance métacognitive. Celle qui porte le plus à intérêt dans le cadre de cette recherche aurait été la connaissance métacognitive à savoir : la connaissance de la cognition en général et la connaissance de sa propre cognition (Marzano & Kendall, 2007, p. 9) ;
- la seconde dimension correspond au domaine de processus cognitifs et implique six types de pensée à savoir : la mémorisation (la connaissance activée en mémoire à long terme), la compréhension, l'application, l'analyse, l'évaluation et la création (Marzano & Kendall, 2007, p. 10).

Selon Marzano et Kendall (2007, p. 17), il y a des similarités entre la typologie d'Anderson et de ses collaborateurs et *The New Taxonomy of Educational Objectives* dont ils sont les auteurs. En effet, chacune des deux taxonomies possède deux dimensions :

- pour celle d'Anderson et ses collaborateurs, la dimension de la connaissance et la dimension des processus cognitifs ;
- pour celle de Marzano et Kendall, la dimension de la connaissance et la dimension de niveaux de traitement.

En outre, les deux taxonomies classifient les tâches pédagogiques en prenant en considération le type de connaissance qui est au centre de l'instruction et le type de processus mentaux que la tâche impose à la connaissance (Marzano & Kendall, 2007, p. 17).

Cependant, cette nouvelle taxonomie ne souffre pas des méandres amicaux avec la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs et semblerait plus amicale aux enseignants pour une pratique plus aisée en salle de classe (Marzano & Kendall, 2007, p. 10). De plus, les deux taxonomies ont aussi des divergences sur trois principaux points (Marzano & Kendall, 2007, pp. 17-19) :

- la *New Taxonomy* (2007) aborde explicitement en son sein les aspects cognitif, affectif et psychomoteur de l'apprentissage. De ce fait, elle se rapproche des trois domaines de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (1969). Quant à la taxonomie d'Anderson et de

ses collaborateurs (2001), elle ne fait pas explicitement cette distinction, Anderson *et al.* (2001) (cités par Marzano et Kendal, 2007, p. 18) considérant que chacun des objectifs cognitifs dispose d'une composante affective ;

- la *New Taxonomy* (2007) positionne la métacognition au dessus des processus cognitifs c'est-à-dire que le système métacognitif possède des objectifs explicites ou non explicites au sein d'une situation spécifique d'apprentissage et peut affecter les processus cognitifs qui apparaissent. A contrario, dans la taxonomie de Anderson *et al.* (2001), la connaissance métacognitive occupe une position similaire à celles de la connaissance factuelle, de la connaissance conceptuelle et de la connaissance procédurale ;

- la *New Taxonomy* (2007) place la "gestion d'un système de pensée autonome" au sommet de la hiérarchie. En effet, elle contrôle l'engagement de l'apprenant dans une nouvelle tâche ainsi que sa motivation par rapport à la tâche à réaliser. A l'inverse, dans la taxonomie de Anderson *et al.* (2001), le système de pensée autonome n'est qu'un volet de la connaissance métacognitive.

### **3.3.3. L'apport de Marzano et Kendall en termes de Nouvelle Taxonomie des objectifs pédagogiques (2007)**

La *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007) se décompose en trois systèmes de pensée à savoir : le système cognitif (*Cognitive System*), le système métacognitif (*Metacognitive System*) et le système de pensée autonome (*Self-system*). Ces trois systèmes peuvent être organisés de manière hiérarchique, les quatre éléments du système cognitif représentant les quatre premiers niveaux de la *New Taxonomy*, puis vient le système métacognitif correspondant au cinquième niveau et le système de pensée autonome relatif au sixième et dernier niveau (Marzano & Kendall, 2007, p. 35).

Avant d'entrer au sein de chacun des niveaux de la *New Taxonomy*, Marzano et Kendall (2007, p. 36) font un point essentiel sur la nature et la fonction de la mémoire. Ils distinguent :

- la mémoire sensorielle (*Sensory memory*) qui stocke provisoirement les données émanant des sens ;
- la mémoire permanente (*Permanent memory*) qui "contient toutes les informations, organisant des idées, des compétences et les processus qui

constituent les domaines de connaissance" (notre traduction d'après Marzano & Kendall, 2007, p. 36) ;

- la mémoire de travail (*Working memory*) qui fait usage des données provenant à la fois de la mémoire sensorielle et de la mémoire permanente et de fait constitue la mémoire à partir de laquelle les données peuvent être activées.

Puis, les deux auteurs expliquent le fonctionnement de ces trois types de mémoire et les interactions qu'elles entretiennent entre elles. La mémoire de travail récupère les données à partir de la mémoire sensorielle, de la mémoire permanente voire de ces deux types de mémoires à la fois. Lorsque l'individu concentre son attention consciente sur les données stockées dans la mémoire de travail, celles-ci restent alors activées (Marzano & Kendall, 2007, p. 36).

A présent, il s'agit de définir brièvement chacun des six niveaux de la *New Taxonomy* (2007) et de les mettre si possible en relation avec la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs tels que le font Marzano et Kendall au sein de leur ouvrage.

Les quatre premiers niveaux appartiennent au système cognitif :

- la récupération (*Retrieval*) correspond à l'activation et au transfert de la connaissance de la mémoire permanente à la mémoire de travail, c'est une action consciente. La récupération est divisée entre la reconnaissance (*Recognition*), le rappel (*Recall*) et l'exécution (*Executing*). Or, ce niveau et ses trois divisions correspondent à la catégorie de l'acquisition de la connaissance dans la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (Marzano & Kendall, 2007, pp. 37-40) ;
- la compréhension (*Comprehension*) implique le stockage des caractéristiques critiques d'informations au sein de la mémoire permanente. Elle se décompose en intégration (*Integrating*) et en symbolisation (*Symbolizing*). Ce niveau est quasi similaire à celui de la catégorie de compréhension de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (Marzano & Kendall, 2007, pp. 40-44) ;
- l'analyse (*Analysis*) correspond à l'extension raisonnée de la connaissance lorsque par exemple un individu donne des détails qui prouvent que la connaissance est comprise. Les processus d'analyse sont au nombre de cinq à savoir : la comparaison (*Matching*), la classification (*Classifying*), l'analyse des

erreurs (*Analyzing errors*), la généralisation (*Generalizing*) et la spécification (*Specifying*). Les processus d'analyse de la *New Taxonomy* comprennent une diversité des aspects des trois catégories les plus élevées de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (Marzano & Kendall, 2007, pp. 44-51) ;

- l'utilisation de la connaissance (*Knowledge Utilization*) : les processus d'utilisation de la connaissance sont employés par l'individu en vue d'accomplir une tâche particulière. Il existe quatre catégories globales de tâches d'utilisation de la connaissance à savoir : la prise de décision (*Decision Making*), la résolution de problème (*Problem Solving*), l'expérimentation (*Experimenting*) et l'examen (*Investigating*). Il apparaît un lien étroit entre la catégorie de l'utilisation de la connaissance de la *New Taxonomy* (2007) et la catégorie de la synthèse de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (1969). Cependant les processus de la prise de décision et de la résolution de problème de la *New Taxonomy* semblent générer "un nouveau processus pour parvenir à un but" (Marzano & Kendall, 2007, pp. 51-53).

Deux autres niveaux ne font pas partie du système cognitif, il s'agit de :

- la métacognition (*Metacognition*) : le système de métacognition (*metacognitive system*) est utilisé pour le contrôle, l'évaluation et la régulation du fonctionnement de tous types de pensée. Il possède quatre fonctions à savoir : la spécification des objectifs (*Specifying goals*), le contrôle de processus (*Process Monitoring*), la clarté du contrôle (*Monitoring Clarity*) et l'exactitude du contrôle (*Monitoring Accuracy*). Il n'y a aucun corollaire correspondant au système métacognitif dans la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (Marzano & Kendall, 2007, pp. 53-55) ;
- le système de pensée autonome (*Self-system Thinking*) est une interaction entre les attitudes, les croyances et les émotions à l'origine de la motivation et de l'attention du sujet. Il y a quatre types de système de pensée autonome c'est-à-dire : l'examen d'importance (*Examining Importance*), l'examen d'efficacité (*Examining Efficacy*), l'examen de réponse émotionnelle (*Examining Emotional Response*) et l'examen de motivation globale (*Examining Overall Motivation*). Comme pour le système métacognitif, il n'y a aucun corollaire

correspondant au système de pensée autonome dans la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs (Marzano & Kendall, 2007 pp. 55-60).

Marzano et Kendall (2007) affirment que la structure hiérarchique de la *New Taxonomy* est organisée selon un flux de traitement et que les trois systèmes composant cette taxonomie dépendent aussi du niveau de conscience (qui s'élève selon la hiérarchie des systèmes) requis afin de contrôler leur exécution (Marzano & Kendall, 2007, pp. 60-61). Cependant, il est à noter, qu'à la différence des taxonomies de Bloom et d'Anderson et leurs collaborateurs, les six niveaux de la *New Taxonomy* ne sont pas concernés par les niveaux de complexité entre les processus d'un système à l'autre. Pour un récapitulatif des opérations mentales exemplifiées au sein de la *New Taxonomy*, le lecteur pourra se reporter à la page 62 de l'ouvrage de Marzano et Kendall (2007).

Au sein de cette sous-partie, le souhait d'une présentation assez succincte des taxonomies est un choix puisqu'elles seront plus amplement explicitées dans le cadre de l'élaboration d'un outil de recherche menant à la conception de la typologie des habiletés cognitives en compréhension écrite.

## **4. Conclusion**

Ainsi dans un premier temps, est traité le développement de l'activité linguistique de compréhension écrite en FLE à un niveau A2 du CECR. Puis dans un deuxième temps, il s'agit de comprendre l'évolution de la notion de stratégie de lecture en FLE ainsi que le fonctionnement de l'apprenant sinophone en termes de stratégies d'apprentissage et au niveau culturel. Enfin dans un troisième temps, nous définissons la notion de tâche selon l'approche actionnelle et l'approche communicative, nous prenons en considération l'évaluation des habiletés langagières au sein des deux typologies de Lussier (1992) puis, nous nous appuyons notamment sur la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et ses collaborateurs (1969) ainsi que sur la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007).



Le public cible de cette recherche au sein du groupe expérimental étant composé d'une majorité d'apprenants de langue maternelle chinoise et d'un apprenant de langue maternelle japonaise, les critères de Cuq et Gruca (2005) s'agissant de la construction du concept de LM semblent pertinents. Mais ce sont surtout les trois degrés composant la xénité (Dabène, 1994 , cité par Cuq & Gruca, 2005) qui apparaissent en parfaite adéquation avec la situation du public cible majoritairement sinophone. Cependant, tout apprenant singulier de FLE, voire issu d'autres domaines disciplinaires, pourrait bénéficier de ce type de fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant afin de rendre ses apprentissages plus efficaces.

Puis, il s'agit de replacer le niveau A2 du CECR au sein de l'ensemble des niveaux allant de A1 à C2 avant de dégager les compétences communicatives langagières qui serviront de base à la construction du scénario modulaire pour le développement des compétences (linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques) de communication écrite du niveau A2 du CECR. Ensuite, trois définitions émanant du CECR évoquent les types d'énoncés, de contextes et de textes qui peuvent être objet du développement de la compétence de l'apprenant de FLE au sein d'un niveau A2 du CECR et ce, en communication écrite. Cela sera bien entendu pris en compte au sein du scénario modulaire. A ce sujet le CECR prend peu en compte les stratégies de l'apprenant de FLE d'un niveau A2. Puis, Une recherche de Dévelotte (1989) est développée sur la variable lecteur et sur des facteurs psychologiques et socioculturels. C'est alors que les propos de Rui (1997, 2000) au sein de son mémoire de thèse et d'un article intitulé "Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle" explicite successivement comment les recherches se sont appuyées sur les variables but, lecteur et enfin texte pour aboutir à la véritable notion de stratégie de lecture. Enfin, un article de Ivanova-Fournier intitulé "L'apprenant sinophone - du savoir vers les stratégies d'apprentissage" nous informe sur la place capitale du savoir en Chine et les principales stratégies d'apprentissage de l'apprenant chinois, ce qui bien entendu permet de mieux comprendre une partie du public cible et de tenir compte dans les réponses de l'apprenant chinois de ses manières d'apprendre lors de l'analyse des données.

Concernant la notion de tâche, on s'aperçoit en comparant des définitions du CECR et une définition de Rosen (2009) que les tâches proposées dans le scénario CEPACFLEA2 recouvrent des tâches pédagogiques communicatives et des tâches proches de la vie réelle de

l'usager/apprenant qui prennent toutes deux en considération ses ressources cognitives. S'agissant de la définition de Coste (2009), elle rend compte de ce que l'on appelle la macro-tâche qui a un but, une finalité, des contraintes et une évaluation des résultats. Ce qui est intéressant et représentatif du scénario et de sa mise en pratique semblent être la dimension multimodale de la tâche et la combinaison des activités langagières. Bien que le scénario repose sur des macro-tâches, la recherche proprement dite porte sur la description de ces macro-tâches en micro-tâches. Cependant, les propos qui se rapprochent le plus de la finalité de l'instrumentation du tuteur distant mis en place dans le cadre de cette recherche sont ceux de Narcy-Combes et Walski (2004). Les auteurs attribuent à la tâche le rôle de déclencheur du processus d'apprentissage singulier à chaque apprenant et incitent les apprenants à se questionner sur le fonctionnement de leurs propres processus d'apprentissage à partir du repérage d'exemples afin de les comprendre (leurs processus d'apprentissage), l'objet à travailler étant la langue cible (Narcy-Combes & Walski, 2004, p. 35). De plus, les auteurs prennent conscience que c'est par l'intermédiaire de la didactisation de supports authentiques que l'apprenant utilise ses divers savoirs acquis dans différents domaines. Or, la tâche doit aider l'apprenant à comprendre le fonctionnement de la langue cible et à comprendre son propre fonctionnement cognitif (Narcy-Combes & Walski, 2004, pp. 35-36).

Quant aux deux typologies de Lussier (1992) portant sur l'évaluation des habiletés langagières qu'elles soient réceptives ou productrices, elles vont être à l'origine de la conception d'habiletés cognitives permettant de nommer des stratégies cognitives en compréhension écrite à partir de la variable texte. Puis la confrontation de trois instruments à savoir : l'*Aide-mémoire graphique* de Guité (2007) sur la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom, la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom et ses collaborateurs (1969) et la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007) vont permettre à cette recherche de nommer des opérations cognitives en adéquation avec les habiletés-synthèse de Lussier (1992) pour former des habiletés cognitives.

Cependant, avant d'entrer dans le vif du sujet, il semble important d'identifier et de mettre en relation les diverses fonctions du tuteur distant afin de mieux cerner le pourquoi de l'instrumentation perceptivo-cognitive du tuteur distant qui constitue l'objectif principal de la recherche menée.



## **CHAPITRE 5 : LE TUTEUR DISTANT, UNE FONCTION PERCEPTIVO-COGNITIVE Á INSTRUMENTER**

---

### **0. Introduction**

La notion de tutorat naît dans les écoles au XIII<sup>e</sup> siècle et dans les universités anglo-saxonnes au XVIII<sup>e</sup> siècle. Est alors attribué à l'enseignant-conseiller ou au chargé de suivi d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants la dénomination de *tutor* (Glikman, 2011 cité par Depover & Quintin, 2011, p. 15). La dénomination de "tuteur" est transposée en français à la fin des années 1990 au sein des universités (Depover & Quintin, 2011a, p. 15) et est définie par un :

accompagnement régulier ou ponctuel d'un groupe d'étudiants par des tuteurs, un peu plus avancés qu'eux dans le cursus universitaire (Jacquinot-Delaunay & Fichez, 2008, p. 188 cités par Depover & Quintin, 2011a, p. 15).

Contrairement au tutorat en présentiel, le tutorat à distance apparaît comme une activité qui se différencie de l'enseignement et est doté d'un certain nombre de particularités. Le tuteur distant recourt à des méthodologies spécifiques. Le tutorat à distance repose sur un support qui médiatise les interactions d'une part, entre l'apprenant et le tuteur distant et d'autre part, entre les apprenants eux-mêmes. Il est aussi intégré à un environnement institutionnel qui possède ses propres contraintes et sa propre perception de la notion d'autonomie de l'apprenant. Le tutorat à distance dépend aussi du choix du ou des modèle(s) d'apprentissage initié(s) au sein du scénario pédagogique du dispositif de formation à distance. En outre, les statuts, les prérogatives, la rémunération et le niveau de formation des tuteurs distants sont très disparates (Depover & Quintin, 2011a, pp. 15-17).

Il s'agit, dans ce cinquième chapitre, de démontrer une évidence à savoir, l'émergence d'une fonction perceptivo-cognitive du tuteur distant au sein du rôle de régulation sur le plan cognitif, fonction qui reste encore à instrumenter, ce qui est notre objectif de recherche.

Dans un premier temps, il s'est agit d'évoquer brièvement l'évolution des conceptions du tutorat à distance selon les propos de Depover et Quintin (2011b) et notamment en ce qui concerne l'augmentation du nombre de tâches attribuées au tuteur distant tant au niveau quantitatif que qualitatif (Depover & Quintin, 2011b, p. 39).

Dans un deuxième temps, nous avons intégré la notion de tutorat au sein d'un type bien particulier de dispositif de formation, le dispositif hybride de formation. C'est ce type de dispositif dénommé CEPACFLEA2 (Communication Écrite & Perception de l'Activité Cognitive en FLE au niveau A2) que nous avons conçu et informatisé sur la plateforme UMTICE de l'Université du Maine.

Dans un troisième temps, il semble important de considérer les outils d'aide mis en place au sein du dispositif de formation à distance selon le degré de contrôle que l'utilisateur possède sur chaque catégorie d'outils d'aide mais aussi les diverses fonctions de ces outils d'aide et en particulier les outils d'aide à l'apprentissage dédiés tant à l'apprenant qu'au tuteur distant.

Dans un quatrième temps, Mangenot (2011, p. 217) considère, par rapport aux tâches ouvertes dont la réalisation n'est pas prévisible et ne peut être évaluable par le système, deux paramètres et une dimension. Il traite aussi de la correction en ligne tant pour les tâches fermées de compréhension écrite que pour les tâches de production écrite.

Dans un cinquième temps, nous avons réalisé une recherche comparative (non exhaustive) sur les rôles du tuteur disant en dressant un tableau comparatif de treize articles scientifiques émanant de onze auteurs. Suite à ce tableau des recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant, nous avons explicité le contexte sur lequel repose chacun des treize articles scientifiques puis, nous avons comparé les points de vue des auteurs sur chacun des dix rôles du tuteur distant, rôle provenant de leurs recherches. Ce travail nous a permis de dégager la position des recherches antérieures sur une fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant au sein du rôle de régulation au plan cognitif, ce qui est l'un des principaux objectifs de notre recherche.

## **1. Le tutorat, l'évolution de ses conceptions en bref selon Depover et Quintin (2011b)**

Entre la formation par correspondance et la formation à distance, le tuteur distant a vu son nombre de tâches (ou d'interventions) augmenter tant à un niveau quantitatif qu'à un niveau qualitatif (Depover & Quintin, 2011b, p. 39).

Au sein des dispositifs de formation par correspondance, le tutorat se situe à des moments clés tels que la rétroaction en termes de devoirs corrigés à destination de l'apprenant (les commentaires apportés prenant alors la forme d'un tutorat pédagogique), le soutien à l'apprentissage par téléphone, les regroupements en présentiel en vue d'un approfondissement de la compréhension du cours par l'expert de contenu ou encore de soutien à la motivation de l'apprenant. Cependant, ces formes de tutorat sont ponctuelles et souvent dénuées de continuité du fait du coût important de certaines de leurs modalités (Depover & Quintin, 2011b, pp. 39-40).

En outre, selon Depover et Quintin (2011b), l'usage des médias de masse a simplement modifié les modalités de diffusion du contenu du message du tuteur dépendant du type de média, ce qui n'a pas apporté de changement pertinent au niveau de la relation pédagogique (Depover & Quintin, 2011b, p. 40). Pour ces deux auteurs, ce sont les médias interactifs qui vont permettre une évolution efficace de la relation pédagogique :

Pour observer un réel changement de la relation tutorale, il faudra attendre l'arrivée des médias interactifs qui, par leurs capacités à gérer l'échange direct d'information entre le tuteur et l'apprenant, vont ouvrir la porte à une prise en charge beaucoup plus précise et permanente du tutorat (Depover & Quintin, 2011b, p. 40).

En ce qui concerne le rôle du tuteur distant, certaines études utilisent les critères du tutorat réactif (c'est l'apprenant qui prend l'initiative de demander de l'aide au tuteur) et du tutorat proactif (c'est le tuteur qui prend l'initiative d'apporter son aide à l'apprenant). Souvent au sein des dispositifs de formation, il existe une part de tutorat réactif et une part de tutorat proactif (Depover & Quintin, 2011b, pp. 40-41). C'est le cas au sein du dispositif de formation hybride CEPACFLEA2. D'autres critères peuvent bien entendu être considérés, nous en évoquerons certains dans la cinquième partie de ce cinquième chapitre. En outre, concernant

le rôle du tuteur, il existe une diversité des fonctions de suivi en fonction des choix effectués notamment didactiques au sein des dispositifs :

dans les nouveaux dispositifs d'apprentissage en ligne, il continue d'exister des variations importantes d'un dispositif à l'autre en fonction de différents paramètres tels que le modèle d'apprentissage retenu (transmissif, constructiviste, socio-constructiviste), la place accordée au travail collaboratif, les ressources disponibles pour financer l'encadrement... Ces variations expliquent que les attentes vis-à-vis des tuteurs peuvent fortement différer tout en se rejoignant sur la nécessité que certaines fonctions de suivi doivent être prises en charge pour assurer l'efficacité d'un dispositif d'apprentissage en ligne (Depover & Quintin, 2011b, p. 41).

## **2. Le tutorat et les dispositifs hybrides selon Depover et Quintin (2011b)**

Les dispositifs hybrides (*blended learning*) proposent une partie des tâches à réaliser en présentiel et l'autre partie des tâches à effectuer à distance.

Il existe des variations entre les dispositifs hybrides selon la place accordée aux travaux à distance. Le présentiel enrichi considère les activités effectuées à distance comme un ajout aux activités délivrées en présentiel. Les dispositifs hybrides, quant à eux, intègrent les activités en présence et à distance (qui utilisent les nouveaux médias), les objectifs pédagogiques étant formellement définis (Depover & Quintin, 2011b, p. 46).

Il apparaît aussi des formes d'hybridation diverses en fonction de son existence au sein d'un cours particulier ou au sein d'un dispositif complet de formation. Depover et Quintin (2011b) exemplifient leur propos par l'emploi d'une activité à distance (c'est-à-dire une discussion sur un forum) permettant, lors des interactions, une réflexion collaborative sur un thème exposé ensuite de manière synthétique au sein d'un groupe classe. Le fait d'une organisation des cours en partie en présentiel et en partie à distance constitue aussi une forme d'hybridation (Depover & Quintin, 2011b, pp. 46-47).

Il convient dès lors de se questionner d'un point de vue pédagogique sur la modalité à utiliser pour organiser les activités au sein du dispositif hybride (la valeur formative varie

selon l'usage d'une interaction sur un forum, d'une vidéoconférence déposée sur l'Internet, ou encore d'une interaction sur une plateforme de formation). D'autres critères sont à prendre en considération tels que l'accessibilité physique et la disponibilité de l'apprenant (Depover & Quintin, 2011b, p. 47).

Dans le cas de la formalisation de l'hybridation au sein d'un cours en particulier, il semble nécessaire d'assurer une continuité pédagogique entre le présentiel et la distance et que l'accompagnement à distance soit réalisé par les mêmes intervenants. Dans ce cadre là, les activités à distance sont en général plus ponctuelles et les tâches du tuteur distant peuvent être plus réduites dans la mesure où, par exemple, le soutien socio-affectif se fera plutôt en présentiel (Depover & Quintin, 2011b, p. 47).

Dans le cas de la formalisation de l'hybridation sur plusieurs cours au sein du dispositif de formation, un tuteur référent pourrait "harmoniser les interventions tutorales en ligne" au sein des divers cours à distance. Un conseiller (*counselor*) pourrait intervenir en ce qui concerne l'organisation administrative et le soutien social et psychologique (Depover & Quintin, 2011b, p. 47).

Il est à noter, qu'au sein des dispositifs hybrides, le tuteur distant est souvent concepteur du cours surtout lorsque les effectifs sont réduits (Depover & Quintin, 2011b, pp. 47-48).

### **3. Les outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat selon De Lièvre et Temperman (2011)**

#### **3.1. Un degré de contrôle variable de l'utilisateur selon la catégorie d'outils d'aide**

L'utilisateur possède un degré de contrôle variable selon la catégorie d'outils d'aide mis en place au sein du dispositif de formation à distance.

Dans le cadre d'outils d'aide relevant du système de l'intelligence artificielle, l'apprenant peut ne pas avoir conscience de leur usage. Il s'agit par exemple de guider l'apprenant vers les stratégies efficaces de manière automatisée lorsqu'il s'en éloigne. Dès lors,



l'apprenant n'a que peu de contrôle sur son parcours d'apprentissage. De plus, ces outils "intelligents" peuvent ne pas prendre directement en considération les erreurs effectuées par l'apprenant et ainsi baser leurs décisions pédagogiques hors du contexte (De Lièvre & Temperman, 2011, p. 88).

Il arrive que les apprenants prennent l'initiative de choisir les outils d'aide qui leur semblent les plus efficaces parmi un panel d'outils. Cette approche constructiviste consiste à inciter l'apprenant à solliciter les ressources qui lui sont nécessaires ou son tuteur référent. Il se peut néanmoins que l'apprenant ne réussisse pas à trouver les procédés lui permettant d'atteindre l'information objet de ses besoins (De Lièvre & Temperman, 2011, pp. 88-89). Glikman (1999, cité par De Lièvre & Temperman, 2011) détecte trois situations possibles dans lesquelles peuvent se trouver les apprenants :

tout d'abord, il est fréquent que les apprenants s'organisent eux-mêmes pour trouver l'information dont ils ont besoin ; ensuite, il arrive qu'ils n'osent pas solliciter l'aide par crainte de devoir dévoiler leur manque de compréhension ; enfin, certains ne sollicitent plus l'aide parce que le premier contact avec celle-ci ne leur a pas donné entière satisfaction (De Lièvre & Temperman, 2011, p. 89).

Il peut aussi s'agir d'une complémentarité entre le tutorat humain et le "tuteur système", le tuteur humain ayant pour fonction d'ajuster le système tutoral automatisé. Ainsi, l'appropriation des connaissances bénéficie de moments de contrôle effectués par le tuteur et de moments de contrôle réalisés par l'apprenant. Quant au tuteur, il peut être à la fois réactif et proactif. Pour ce qui concerne les modalités de contrôle, elles doivent être accessibles en fonction des compétences de l'apprenant et s'y adapter, l'apprenant au fur et à mesure de son parcours de formation progressant dans son niveau de compétence (De Lièvre & Temperman, 2011, pp. 89-90). En effet, avec la prise de contrôle progressive de la tâche :

ils [les étudiants] prennent aussi de plus en plus de responsabilités par rapport à leur propre processus d'apprentissage et mobilisent ainsi leurs connaissances métacognitives pour contrôler le déroulement de leur apprentissage (De Lièvre & Temperman, 2011, p. 90).

### **3.2. Une diversité des fonctions des outils d'aide**

Les outils conceptuels (ou cognitifs) favorisent l'explicitation ou l'illustration du contenu de la formation ainsi que les relations entre les éléments de ce contenu. La mobilisation des nouvelles informations par l'apprenant nécessite une structuration qui les rendent accessibles afin de réduire la charge cognitive (De Lièvre & Temperman, 2011, p. 90).

Les outils d'autorégulation (ou métacognitifs), suite à une prise de conscience de ses stratégies par l'apprenant, ont pour vocation de susciter la réflexion de l'apprenant sur ses productions ou sur ses façons de faire pour "analyser", "critiquer" et "ajuster" ses stratégies cognitives. Diverses modalités d'aide existent pour stimuler la réflexivité à savoir : un espace permettant à l'apprenant de stocker, de modifier les informations ou les réflexions qui lui permettront d'ajuster sa production, ou encore la mise à disposition des stratégies qu'un expert utiliserait pour atteindre le même résultat (ce qui inciterait l'apprenant à comparer ses stratégies à celles de l'expert) (De Lièvre & Temperman, 2011, p. 91).

Les outils de navigation ont pour objet d'être une aide à l'orientation de l'apprenant au sein de l'environnement d'apprentissage dont la prise en main n'est pas aisée pour le novice. En effet, celui-ci peut être sujet à la désorientation (il s'agit d'un effet cognitif) entre son projet de navigation et les informations à atteindre ou encore à des difficultés de gestion des séquences d'action permettant le traitement de la tâche à accomplir. Ainsi au sein de l'environnement d'apprentissage, il est possible d'apporter des "aides spatiales", des "aides historiques" ou des "aides stratégiques" en termes de suggestion d'itinéraires à explorer (De Lièvre & Temperman, 2011, p. 91).

Quant aux outils de communication, ils sont un soutien à l'interaction entre l'apprenant et l'enseignant ou le tuteur ou entre pairs et ont pour vocation un encadrement ou une collaboration permettant d'aider l'apprenant à la construction de sa connaissance, de négocier ou encore de ressentir le contexte de l'apprentissage (De Lièvre & Temperman, 2011, pp. 91-92).

### **3.3. Les outils d'aide au repérage des apprentissages pour l'apprenant et le tuteur**

Les apprenants peuvent utiliser des outils d'aide tels que le carnet de bord ou des indicateurs de traçage qui leurs permettent de se repérer au sein de leur progression et de visualiser certains indices tels que le nombre de messages qu'il ont transmis ou encore leur degré de participation à la résolution d'une tâche. Ces outils apparaissent aussi comme un soutien à la motivation (De Lièvre & Temperman, 2011, p. 92)

Les tuteurs peuvent avoir à disposition des aides telles que des outils de suivi qui les incitent à prendre des décisions en ce qui concerne la progression de l'apprenant. Le tableau de bord permet de présenter une sélection des données brutes (*logfiles*) enregistrées par le système informatique mais organisées et donc utilisables par le tuteur. Ce traçage des actions des utilisateurs peut se présenter sous une forme textuelle ou être représenté graphiquement. Il peut s'agir du nombre de connexions des usagers, des dépôts de productions par les apprenants, des moments de ces dépôts, du nombre de déposants, du temps passé sur une tâche donnée, de la connaissance des usagers connectés à un moment et à un endroit donnés (De Lièvre & Temperman, 2011, pp. 92-94).

#### **4. Les tâches de langues en communication écrite et les corrections en ligne selon Mangenot (2011)**

Mangenot (2011) traite uniquement des tâches "ouvertes" qu'il définit ainsi :

[des tâches] visant une production langagière non prévisible à l'avance et donc non évaluable par l'ordinateur (Mangenot, 2011, pp. 216-217).

Au sein de la tâche considérée comme une "unité d'apprentissage", l'auteur retient deux paramètres qui lui semblent essentiels :

- le "document-support" (ou *l'input*) qui est un outil langagier et iconique devant avoir une relation directe avec la production à atteindre par l'apprenant.

Mangenot (2011) donne des exemples de cette mise en relation :

dans l'idéal, la ressource doit contribuer à la mise en situation, fournir du matériau langagier sur la thématique abordée par la tâche, idéalement même contenir des textes (écrits ou oraux) d'un genre similaire à celui attendu dans la production (Mangenot, 2011, p. 217) ;

- la "production verbale" et le résultat à atteindre (ou l'*output*) qui doit être identifiable et objet d'un jugement explicite possible sur sa réalisation (Conseil de L'Europe, 2001 cité par Mangenot, 2011, p. 217).

A ces deux paramètres, l'auteur ajoute une troisième dimension à savoir : le "scénario de communication" qui s'organise avec la tâche pour en instituer le scénario pédagogique. Il s'agit alors, pour le tuteur, d'adapter le scénario selon les besoins du public cible et ce, en considérant les interactions (Mangenot, 2011, p. 217). Or, selon Mangenot (2011), le scénario de communication prend en compte cinq paramètres à savoir :

le mode de travail collectif (production individuelle mutualisée, discussion en grand groupe, collaboration en groupes restreints, etc.), la disponibilité du tuteur durant la réalisation de la tâche, la temporalité (choix d'une modalité synchrone ou asynchrone, partage des deux), les propriétés des outils, le paramètre « social et communicationnel ». Concernant ce dernier, une dimension importante est pointée par la notion, difficilement traduisible, d'*information gap* (*task*), tâche nécessitant un échange d'information<sup>119</sup> [...] (Mangenot, 2011, pp. 217-218).

Concernant les corrections en ligne des tâches de compréhension écrite et des tâches de production écrite, il semblerait qu' :

- en compréhension écrite, le fait de déposer des tâches fermées dans un fichier *Word* qui dispose notamment d'images et de le faire compléter par l'apprenant, suscitent des échanges verbaux entre le tuteur et l'apprenant, ce qui soutient le lien social (Mangenot, 2011, p. 221) ;
- en production écrite, dans le cadre de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), on distingue le fichier *Word* dont la fonction commentaire permet de suggérer des corrections à l'apprenant et les messages synchrones ou asynchrones dont la fonction est communicative. Dans ce dernier cas de figure, certains tuteurs corrigent de façon exhaustive et d'autres préconisent un écart à la norme dans une visée communicative. Cependant pour les niveaux débutants ou faux débutants, les énoncés erronés des apprenants peuvent être repris sous

---

<sup>119</sup> Il est à noter que lors de la réalisation de tâches à échange d'information, les groupes restreints parviennent à des interactions plus élaborées tant au niveau quantitatif qu'au niveau qualitatif.

la forme d'hétéroreformulation avec une mise en contexte communicative (Mangenot, 2011, pp. 221-222).

Il existe aussi la formulation de commentaires ou de corrections par les pairs dans le cadre d'un travail de groupe au sein d'une même équipe ou d'un échange entre groupes de leurs travaux, ce qui peut être productif. Cependant, le tuteur se doit d'être présent dans les deux cas pour accompagner les apprenants (Mangenot, 2011, pp. 223-224).

## **5. Une recherche comparative non exhaustive sur les rôles du tuteur distant: vers une fonction perceptivo-cognitive du tuteur distant**

Pour compléter ce cinquième chapitre, nous avons dressé un tableau comparatif (non exhaustif) des recherches de certains auteurs clés sur les rôles du tuteur distant afin d'encadrer et de voir la place de la fonction cognitive du celui-ci.

En premier lieu, nous présentons ce tableau qui dispose, à l'horizontale, la dénomination des rôles du tuteur distant pour chaque chercheur et, à la verticale, les grandes catégories de rôles qui émanent de leurs recherches.

En second lieu, nous explicitons ce tableau des rôles attribués au tuteur distant afin de positionner sa fonction perceptivo-cognitive.

Rôles du tuteur distant	Aide organisationnelle de l'institution	Accueil/Premiers accompagnements	Ressources	Régulation au plan cognitif	Régulation au plan métacognitif
<b>Les dimensions de la fonction tutorale</b> (Glikman, 2002-3, 2011)	- Aide relative aux structures institutionnelles (accessibilité aux services administratifs, et aux ressources pédagogiques complémentaires, etc.) (Glikman, 2002-3, 2011)	- Aide à l'orientation (contenu, niveau et mode d'organisation de la formation) (Glikman, 2002-3, 2011)	- Soutien didactique (contenus du cours) (Glikman, 2002-3)	- Soutien méthodologique (organisation du travail) (Glikman, 2002-3, 2011) - Soutien métacognitif en rapport au processus global d'apprentissage (encouragement de l'auto-direction relative à la gestion de temps, de l'espace, des ressources, etc.) en vue de l'autonomisation des apprenants (Linard, 2003 cité par Glikman, 2011)	- Aide spécialisée (remédiation, maîtrise de la langue de travail) (Glikman, 2002-3, 2011) - Soutien métacognitif en rapport au processus global d'apprentissage (encouragement de l'auto-direction relative à la gestion de temps, de l'espace, des ressources, etc.) en vue de l'autonomisation des apprenants (Linard, 2003 cité par Glikman, 2011)
<b>Nouvelle typologie du rôle des tuteurs</b> (Bernatchez, 2003)	- Plan administratif ou aide relative aux processus et aux procédures institutionnelles - Maîtrise des procédures de fonctionnement institutionnel (Bernatchez, 2003)		- Expertise sur le contenu et le processus d'apprentissage (Bernatchez, 2003)	- Plan cognitif (l'aspect méthodologique et les aspects conceptuels) (Bernatchez, 2003)	- Plan métacognitif (contrôler et organiser de façon consciente les processus cognitifs) (Bernatchez, 2003)
<b>Un profil d'intervention des tuteurs</b> (Denis, 2003)		- Accueil et mise en route des actions de formation (contacter l'apprenant, se présenter, interagir, présenter les fonctions du tuteur en ligne, vérifier la bonne compréhension des objectifs du cours, lier l'activité au projet de l'apprenant, rappeler le calendrier de formation) (Denis, 2003)	- Accompagnement disciplinaire (fournir les ressources relatives aux contenus, répondre à des questions relatives aux contenus, solliciter la mise en relation entre les contenus, etc.) - Personne-ressource (conseiller l'apprenant sur le choix des cours, etc.) (Denis, 2003)	- Accompagnement méthodologique sur : (solliciter l'explication de l'apprenant sur sa manière d'apprendre, répondre à des questions de l'apprenant sur sa méthode de travail, proposer une méthode) et l'organisation (solliciter la planification des tâches et le partage des tâches, etc.) (Denis, 2003)	- Autorégulation (tenir et analyser un carnet de bord en tant que tuteur, autoréguler sa pratique de tuteur en fonction des objectifs poursuivis) - Métacognition (solliciter la tenue d'un carnet de bord par l'apprenant, discuter de l'évolution de ses apprentissages, etc.) (Denis, 2003)

**Tableau 1-A : tableau de recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant**

Rôles du tuteur distant	Organisation du contenu et des moyens de réalisation d'une tâche	Evaluation	Gestion des conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage	Soutien technique	Gestion de la communication
Les dimensions de la fonction tutorale (Glikman, 2002-3, 2011)			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soutien psychologique et affectif (appui moral et motivationnel et valorisation de l' image de l'apprenant) (Glikman, 2002-3, 2011)</li> <li>- Aide sociale et personnelle (problèmes pratiques et matériels) (Glikman, 2002-3, 2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide technique (appropriation des matériels et des logiciels) (Glikman, 2002-3, 2011)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aide par l'organisation du travail collectif (encourager, animer la collaboration entre les apprenants) (Glikman, 2002-3, 2011)</li> </ul>
Nouvelle typologie du rôle des tuteurs (Bernatchez, 2003)			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Création d'un environnement social et valorisant</li> <li>- Plan psychologique et émotionnel (tenir compte des préférences, des sentiments envers des personnes, des idées, des situations)</li> <li>- Plan motivationnel</li> <li>- Plan social (Bernatchez, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maîtrise de la technologie</li> <li>- Informations sur les façons de procéder (Bernatchez, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestion des interactions entre les usagers avec un leadership pour assurer le bon déroulement des discussions (Bernatchez, 2003)</li> </ul>
Un profil d'intervention des tuteurs (Denis, 2003)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluation (communiquer et rappeler les critères d'évaluation de l'activité, solliciter l'autoévaluation chez l'apprenant, fournir des feedbacks sur l'activité, collaborer avec l'enseignant pour évaluer les travaux des apprenants, etc.) (Denis, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagnement méthodologique sur le soutien affectif (inviter l'apprenant à agir, confirmer les actions et les idées de l'apprenant) (Denis, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagnement technique (répondre à des questions ponctuelles sur des problèmes techniques ou transférer la question à l'acteur adéquat; communiquer les principes de la charte de communication, conseiller de choisir un instrument de communication adéquat en fonction de l'activité) (Denis, 2003)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accompagnement méthodologique sur la communication et la collaboration entre les apprenants (solliciter les interactions entre pairs dont la collaboration et le conflit socio-cognitif, contribuer à l'organisation des échanges synchrones et asynchrones et participer à la modération de ces échanges) (Denis, 2003)</li> </ul>

Tableau 1-B : tableau de recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant

Rôles du tuteur distant	Aide organisationnelle de l'institution	Accueil/Premiers accompagnements	Ressources	Régulation au plan cognitif	Régulation au plan métacognitif
Les rôles du tuteur (Bourdets, 2003, 2005, 2006, 2007) (Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004)			- Rôle de ressource (intervenir sur le programme des actes d'apprentissage) et rôle disciplinaire (aider à comprendre la discipline en tant qu'expert du contenu, etc.) (Bourdets, 2003, 2006, 2007)	- Rôle de régulation (aider à maîtriser les stratégies cognitives, expliquer la méthode, solliciter la rétroinspection et la réflexivité) (Bourdets, 2005, 2007) (Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004)	- Rôle de régulation (articuler le parcours de l'apprenant avec le programme, aider l'apprenant à évaluer son trajet, ses besoins, ses difficultés, son rythme et ses préférences, aider l'apprenant à améliorer ses travaux, suivi de l'apprenant par l'intermédiaire d'"outils dédiés" : interface de tutorat et outils de visualisation des trajets d'apprentissage) (Bourdets, 2003, 2006, 2007)
Les missions du tuteur (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)			- Accompagnement du formateur dans le processus d'enseignement (accompagner le formateur sur les modalités d'enseignement à distance : gestion des contenus et de l'activité relationnelle et pédagogique) - Accompagnement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage (pour une équité de l'apprentissage, le tuteur doit fournir la version papier des ressources en ligne) (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)	- Acquisition de l'autonomie de l'apprenant (connaître les mécanismes de la mobilisation et de l'activation des ressources afin que l'apprenant mette en œuvre des pratiques d'apprentissage efficaces) (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)	

Tableau 1-C : tableau de recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant



Rôles du tuteur distant	Organisation du contenu et des moyens de réalisation d'une tâche	Evaluation	Gestion des conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage	Soutien technique	Gestion de la communication
<b>Les rôles du tuteur</b> (Bourdets, 2003, 2005, 2006, 2007) (Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004)	- Rôle d'imposition (ordonner les tâches et les moyens requis) (Bourdets, 2006)	- Rôle de contrôle (valider le parcours de formation et les acquis) (Bourdets, 2006, 2007)	- Rôle d'animation (favoriser les relations humaines et les contacts entre les apprenants pour éviter l'isolement, suivi de l'apprenant réalisé à partir d'"outils cadre" (mé, forum, chat) (Bourdets, 2003, 2007) - Rôle de parité (soutenir le cheminement de l'apprenant en le stimulant, en l'encourageant et en le motivant par une réflexion avec lui sur des stratégies de remédiation, favoriser l'autonomie de l'apprenant : échanges non hiérarchiques) (Bourdets, 2006, 2007) (Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004)	- Rôle de ressource (rendre l'instrument technique transparent) (Bourdets, 2007) (Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004)	- Rôle de ressource (répondre et interagir suite à des questions de l'apprenant) (Bourdets, 2006) (Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004) - Rôle d'animation (favoriser l'échange sur l'apprentissage et les interactions dans le groupe, gérer les instruments de communication – Forums, chats) (Bourdets, 2006, 2007)
<b>Les missions du tuteur</b> (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)	- Maîtriser l'articulation logique des contenus de formation (favoriser l'adaptation entre les compétences académiques et les compétences professionnelles visées) (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)		- Relation d'empathie envers le stagiaire (favoriser le développement de conditions psycho affectives sereines du stagiaire) - Faire preuve d'une objectivité affective (faire prendre conscience au stagiaire que les périodes d'apprentissage favoriseront l'acquisition de compétences transversales et comportementales) - Accès à la formation dans le cadre de l'égalité des chances (apporter des solutions aux problèmes administratifs et financiers) (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)	- Utilisation optimale des plateformes techniques (avec divers outils – planning, ressources, échanges, données statistiques relatives au temps de connexion, etc. – le tuteur peut appréhender et anticiper les effets néfastes au bon déroulement de la formation mais aussi sur l'acquisition des connaissances et des compétences du stagiaire -) (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)	- Informations accessibles, compréhensives et objectives (favoriser le déroulement de la formation avec des échanges synchrones, répondre à des problématiques personnelles avec des échanges asynchrones) - Connaissance et anticipation des situations d'apprentissage pour mettre en relation les aspects psychologiques de la formation des stagiaires et leurs comportements (rassurer et resserrer les liens entre les acteurs de la formation) - Temps de regroupement (favoriser les conditions de vie et la dynamique de groupe) (Alava et Pruvost-Safourcade, 2010)

**Tableau 1-D : tableau de recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant**

Rôles du tuteur distant	Aide organisationnelle de l'institution	Accueil/Premiers accompagnements	Ressources	Régulation au plan cognitif	Régulation au plan métacognitif
Les situations de la relation d'aide tutorale (Rodet, 2011)		- Premier contact entre le tuteur et l'apprenant avec proactivité du tuteur (accueillir l'apprenant dans le dispositif de formation, identifier les attentes, les appréhensions, les connaissances, les faiblesses de l'apprenant, dresser le cadre et le style de la relation d'aide, expliquer le rôle du tuteur et des autres personnes ressources, présenter les aides et les services à disposition de l'apprenant, convenir des modalités de contacts, présenter le calendrier de formation, indiquer la disponibilité du tuteur, etc.) (Rodet, 2011)		- Aider les apprenants à tenir les échéances de la formation (adapter l'échéance au rythme de travail de l'apprenant, à ses préférences cognitives et à son style d'apprentissage) - Aider l'apprenant à planifier son apprentissage (sensibiliser les apprenants à la planification) (Rodet, 2011)	- Aider l'apprenant à déterminer ses objectifs d'apprentissage (réaliser des activités pour faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant, développer une posture métacognitive - aider l'apprenant à identifier des critères et des indicateurs permettant d'évaluer l'atteinte des objectifs personnels de l'apprenant -) - Aider l'apprenant à planifier son apprentissage (évaluer son savoir-faire) - Aider les apprenants à collaborer (aider les apprenants du groupe à définir leur mode de fonctionnement en fonction des compétences de chaque apprenant, etc.) (Rodet, 2011)
Les modalités d'intervention tutorale (MiT) (Quintin, 2011)		- MiT proactive ciblée sur des interventions pédagogiques (guider : expliciter les objectifs, les critères d'évaluation, les enjeux...) (Quintin, 2011)	- MiT proactive ciblée sur des interventions organisationnelles (inciter et soutenir la réflexion sur l'organisation de groupe restreint) (Quintin, 2011)	- MiT proactive ciblée sur des interventions pédagogiques (guider : soutenir la démarche méthodologique, prolonger le travail en proposant de nouvelles pistes de réflexion, animer : confronter les représentations de chacun - conflit socio-cognitif-) (Quintin, 2011)	- MiT proactive ciblée sur des interventions pédagogiques (guider : étayer l'apprentissage/l'activité à réaliser, susciter et soutenir la réflexion métacognitive) (Quintin, 2011)
Les rôles du tuteur à distance au sein de la modalité à distance de la formation hybride (Nissen, 2011)			- Catégorie informationnelle (aider dans la recherche de ressources et de documents) (Nissen, 2011)	- Catégorie méthodologique (aider à réfléchir sur ses manières d'apprendre) (Nissen, 2011)	- Catégorie métacognitive/méthodologique (recadrer, structurer et critiquer les manières de réaliser une tâche par l'étudiant) - Catégorie cognitive et langagière/métacognitif (apporter des aides à l'apprentissage de la langue) (Nissen, 2011)

**Tableau 1-E : tableau de recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant**

Rôles du tuteur distant	Organisation du contenu et des moyens de réalisation d'une tâche	Evaluation	Gestion des conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage	Soutien technique	Gestion de la communication
<b>Les situations de la relation d'aide tutorale</b> (Rodet, 2011)	- Aider les apprenants à tenir les échéances de la formation (communiquer l'échéance - redondance -, négocier l'échéance en fonction du temps nécessaire à la réalisation du travail et des contraintes de l'institution) (Rodet, 2011)	- Aider les apprenants à collaborer (évaluer le processus de cohérence des tâches, leur enchaînement, aider chacun des apprenants dans la réalisation de son travail) (Rodet, 2011)	<b>Gestion des conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage</b> - Aider l'apprenant à demander de l'aide (proposer des activités facilitatrices de l'identification du rapport affectif vis-à-vis de la demande d'aide, élaborer une contractualisation - charte tutorale) - Aider l'apprenant à déterminer ses objectifs d'apprentissage (renforcer la motivation intrinsèque) - Aider l'apprenant à planifier son apprentissage (prendre conscience de ses états affectifs par rapport à la planification, identifier le profil de planificateur de l'apprenant, etc.) - Aider les apprenants à collaborer lorsqu'un conflit interne est à surmonter) (Rodet, 2011)	- Aider l'apprenant à demander de l'aide (soutenir l'apprenant à persévérer grâce à la diffusion de la technique - les logiciels - connue par le tuteur) (Rodet, 2011)	- Aider les apprenants à collaborer (être médiateur dans l'atteinte de la phase de maturité du groupe, aider à s'auto-évaluer en tant qu'équipe sur sa productivité qualitative et quantitative) (Rodet, 2011)
<b>Les modalités d'intervention tutorale (MIT)</b> (Quintin, 2011)	- MIT proactive ciblée sur des interventions organisationnelles (faciliter la répartition des tâches, faciliter la division des tâches en sous-tâches, faciliter la planification des tâches et des sous-tâches, rappeler les échéances de fin d'activité) (Quintin, 2011) - MIT proactive ciblée sur des interventions pédagogiques (guider : faciliter la structuration du contenu de l'apprentissage, animer : synthétiser les contributions) (Quintin, 2011)	- MIT proactive ciblée sur des interventions pédagogiques (guider : évaluer et communiquer) (Quintin, 2011)	- MIT proactive ciblée sur des interventions socio-affectives (valoriser les contributions de chacun, valoriser le travail collectif, encourager le dévoilement de soi, soutenir l'apprenant dans l'effort, solliciter la participation, favoriser l'entraide, s'enquérir de l'autre) (Quintin, 2011)		- MIT proactive ciblée sur des interventions socio-affectives (promouvoir une communication ouverte et tolérante) (Quintin, 2011)
<b>Les rôles du tuteur à distance au sein de la modalité à distance de la formation hybride</b> (Nissen, 2011)	- Catégorie organisationnelle (individualiser le travail/la formation, aider à rythmer le travail, donner et rappeler les consignes) (Nissen, 2011)	- Catégorie cognitive et langagière (corriger la langue) - Catégorie évaluative (évaluation par le tuteur) (Nissen, 2011)		- Catégorie d'aide technique (apporter de l'aide technique) (Nissen, 2011)	- Catégorie sans nom (être disponible) (Nissen, 2011)

**Tableau 1-F : tableau de recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant**

Nous avons sélectionné onze auteurs (Glikman, Bernatchez, Denis, Bourdet, Teutsch, Bourdet & Gueye, Alava & Pruvost-Safourcade, Rodet, Quintin et Nissen) pour construire ce tableau des recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant et treize articles scientifiques, en général un article par auteur. Cependant pour Glikman, nous nous sommes appuyée sur deux articles (2002/2003 et 2011) et pour Bourdet sur cinq articles (2003, 2004, 2005, 2006, 2007), un de ses articles étant coécrit avec Teutsch et Gueye (2004) afin de percevoir une évolution de leur réflexion. Quant à Alava et Pruvost-Safourcade, ces auteurs ont coécrit leur article (2010).

Après avoir exposé le contexte de la recherche de ces treize articles scientifiques, nous expliciterons le choix des dix grandes catégories qui émanent de la recherche de ces auteurs puis nous en ferons une analyse ayant pour finalité de comprendre où se situe la recherche sur la fonction perceptive-cognitive du tuteur distant.

### **5.1. Le contexte de la recherche des articles scientifiques sélectionnés**

Les articles de Glikman "Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines " (2002-3) et "Tuteur à distance : une fonction, un métier, une identité ?" (2011) s'appuient sur une recherche-développement nommée "ATLASS" (*Supporting Adult Learners To Achieve Success* soit, "aider les apprenants adultes à réussir"). Cette recherche a eu lieu dans trois instituts en Angleterre, en France et en Allemagne entre les années 1997 et 2000 au sein du programme européen Socrates. L'un des objectifs de cette recherche était, en partant des fonctions d'aide et de conseil aux apprenants dans les dispositifs de formation adultes d'initier une définition des modèles de tutorat par une analyse de leur degré de pertinence en fonction des publics cibles d'apprenants (Glikman, 2002-3, p. 56). Cette enquête qualitative a utilisé la méthode de l'entretien non directif à partir d'une grille commune sur un échantillon de 60 apprenants et de 30 sujets ayant des statuts<sup>120</sup> variés au sein des fonctions tutorales (Glikman, 2002-3, p. 57). C'est ainsi que sont nées les dimensions de la fonction tutorale (Glikman, 2002-3, p. 58) complétées par Glikman notamment en ce qui concerne le soutien métacognitif (Glikman, 2011, pp. 144-145). Le lecteur pourra trouver une synthèse de ces dimensions de la fonction tutorale dans le tableau 1 s'agissant des recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant dans les parties A et B.

---

<sup>120</sup> Ces statuts comprenaient des enseignants, des formateurs, des tuteurs, des moniteurs, des personnels administratifs, des conseillers, des travailleurs socio-éducatifs, etc. (Glikman, 2002-3, p. 57).

L'article de Bernatchez "Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs" (2003) s'appuie sur les catégories de Burge *et al.* (1991 cités par Bernatchez, 2003, p. 19) s'agissant du rôle du tuteur relatif au soutien à l'apprentissage et aux fonctions d'animation (Bernatchez, 2003, p. 19). Par ailleurs, pour Bernatchez, une fonction est un "ensemble de tâches" alors qu'un rôle est un "ensemble de fonctions". Quant à la tâche, c'est un "ensemble de comportements ou d'habiletés" (Bernatchez, 2003, p. 18). La nouvelle typologie du rôle des tuteurs est présentée dans le tableau 1 concernant les recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant dans les parties A et B.

L'article de Denis "Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ?" (2003) propose un profil d'intervention du tuteur à partir de diverses fonctions tutorales en tant que "référence" à l'animation d'environnement de FAD. Selon l'auteur, ce travail provient de ses recherches expérimentales, de sa réflexion à partir d'un état de l'art et de ses relations avec des praticiens donc, s'avère être contextualisé (Denis, 2003, p. 25). Le profil d'intervention des tuteurs est exposé dans le tableau 1 concernant les recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant dans les parties A et B.

Les articles de Bourdet cherchent à démontrer l'existence nécessaire du métier de tuteur distant par comparaison avec celui d'enseignant en présentiel à travers de nouveaux rôles du tuteur distant au sein de divers types de dispositifs d'apprentissage à distance (EAD, FAD, FOAD). C'est ainsi qu'un article s'intitule "Tutorat en ligne : un métier nouveau" (2003) et un autre "Formation et enseignement en ligne, évolution des rôles et des compétences" (2005). Ils sont suivis par un article s'appuyant sur les deux articles précédents qui répertorient brièvement les divers rôles pédagogiques du tuteur à savoir : "Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur" (2006). Puis, Bourdet avance dans le sens de la "construction en ligne d'un espace formatif" tout en rappelant la fonction formative du tutorat dotée de rôles divers voire contradictoires dans un article reprenant l'évolution historique du tutorat dénommé : "Tutorat en ligne et création d'un espace formatif" (2007). Les articles de Bourdet nous semblent basés sur une approche théorique fort conséquente. Nous connaissons néanmoins en partie les travaux empiriques qui permettent à l'auteur de conforter ses propos. Entre temps, un article coécrit par trois auteurs à savoir : Teutsch, Bourdet et Gueye et intitulé "Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne" (2004) nous a éclairé sur quatre rôles clés du tuteur distant et a abouti à un outil de perception de l'activité d'apprentissage de l'apprenant de FLE via la conception d'un tableau de bord du tuteur distant

dans le cadre du dispositif Croisières dont une des expérimentations a été menée sur une durée de deux mois dans un GRETA et qui bénéficiait de la présence d'un formateur-tuteur relais. Les rôles du tuteur proposés par ces trois auteurs sont répertoriés dans le tableau 1 concernant les recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant dans les parties C et D.

L'article de Alava et de Pruvost-Safourcade "Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur" (2010) élabore une description des pratiques de tutorat en ligne s'agissant du diplôme universitaire spécialisé en technologie de l'information et de la communication (DUSTIC) de l'Université de Toulouse Le Mirail, diplôme à destination de diplômés du baccalauréat ou d'étudiants ayant obtenu le diplôme d'accès aux études universitaires. Dans les deux cas, le public cible est soit, demandeur d'emploi, soit en activité professionnelle. Ce public cible vise un niveau 3 dans l'acquisition de compétences professionnelles correspondant aux métiers d'animateur de formation ou d'animateur de site web. La formation est dispensée à distance via des séances d'autoformation tutorées<sup>121</sup> ou non, de la visioconférence et de la télé présentation<sup>122</sup> qui ont lieu au sein de sites régionaux à proximité du lieu d'habitation des stagiaires ou à domicile mais aussi, en présentiel grâce à des regroupements à l'université. Les formateurs diffusent leur cours par l'intermédiaire de deux plateformes de formation et interagissent avec les stagiaires grâce à des outils de communication tels que le chat, la messagerie électronique, les forums et le téléphone (Alava & de Pruvost-Safourcade, 2010, pp. 1-4). Les missions du tuteur mentionnées par Alava et Pruvost-Safourcade sont relatées dans le tableau 1 relatif aux recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant dans les parties C et D.

L'article de Rodet "Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur" apparaît comme le témoignage d'un praticien du tutorat à distance dans des parcours universitaires (Rodet, 2011, p. 159). Cette réflexion de l'auteur s'appuie notamment sur les recherches de Rogers (cité par Rodet, 2011, p. 160) qui illustre la relation d'aide par :

un accompagnement psychologique basé sur l'adoption de trois attitudes non directives, l'empathie, l'écoute active et le non-jugement (Rodet, 2011, p. 160).

---

<sup>121</sup> Il s'agit d'un dispositif de formation synchrone avec une gestion à distance des travaux dirigés et favorisant les interactions entre les usagers. Les séances sont soit, collectives, le tuteur animant les débats, soit individuelles car s'appuyant sur un contrat didactique spécifique.

<sup>122</sup> Dans ce cas, les moyens de communication utilisés sont la conférence téléphonique donnant accès à la libre expression des usagers et un logiciel de télé présentation diffusant de manière audio et visuelle les cours à distance.

Il est à noter que les situations de la relation d'aide tutorale de Rodet sont introduites dans le tableau 1 en ce qui concerne les recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant dans les parties E et F.

L'article de Quintin "L'efficacité des modalités d'intervention tutorale<sup>123</sup> et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints" (2011) nous présente dans un tableau intitulé *Définition des MiT* (Quintin, 2011, p. 63) notamment trois types de modalités d'intervention tutorale (MiT) proactive ciblée mises en oeuvre par le tuteur au niveau pédagogique, organisationnel et socio-affectif, la catégorie qui nous a intéressée étant les types d'intervention privilégiés. Au total, cinq MiT ont été considérées à partir de tâches à distance via l'Internet réalisées par des groupes restreints par une centaine d'étudiants. Parmi les cinq MiT, deux sont qualifiées de réactives (c'est-à-dire à la demande des étudiants) non ciblées (puisque'elles ne sont pas caractérisées par un type d'intervention tutorale singulier). Ainsi, les cinq MiT correspondent à une synthèse de leurs caractéristiques, ces MiT ayant été testées par sept tuteurs dans une visée d'orientation de leurs interventions auprès du public cible à savoir : des étudiants en psychologie et en sciences de l'éducation à l'Université de Mons (Quintin, 2011, pp. 61-65). Les types d'intervention privilégiés selon que ces interventions soient pédagogiques, organisationnelles ou socio-affectives sont exprimées au sein de notre tableau 1 s'agissant des recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant dans les parties E et F.

L'article de Nissen "Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel" (2011) nous apporte un point de vue particulier qu'ont les perceptions par les étudiants sur les comportements du tuteur distant au sein d'un dispositif hybride de formation c'est-à-dire à la fois en présentiel et à distance. Ce dispositif hybride de formation, *Student erleben in Deutschland* ("Vie étudiante en Allemagne"), est une option en allemand destinée à des étudiants spécialisés dans d'autres disciplines qui prépare au niveau B1 du CECR à l'Université Stendhal de Grenoble. Elle a une durée d'une année et représente 36 heures de travail par semestre, soit 70% à distance et 30% en présentiel. C'est dans le cadre de la perspective co-actionnelle que des

---

<sup>123</sup> Selon Quintin (2011), les MiT désignent "le relevé et la description des types d'interventions qui sont proposées aux tuteurs pour assurer le suivi des étudiants. En cela, elles constituent une trame théorique de l'encadrement tel que l'envisagent les concepteurs du dispositif. En outre, une MiT inclut généralement des précisions relatives aux conditions d'activation des interventions des tuteurs. À cet égard, il est habituel de distinguer les interventions qui se déclenchent à l'initiative du tuteur (interventions proactives) et celles qui sont produites en réponse à une demande formulée par un étudiant (interventions réactives)" (Quintin, 2011, p. 61).

petits groupes de deux à trois étudiants réalisent des tâches autour de la trouvaille d'un appartement dans une approche collaborative. En parallèle, les étudiants utilisent la modalité de travail individuelle à distance en vue d'un entraînement en compréhension orale et écrite, en grammaire ou sur des compétences permettant la réalisation de la tâche en groupe restreint. Il existe un certain nombre d'outils de gestion en ligne tels qu'un planning de travail et des espaces de dépôt de documents (des *collecticiels*) (Nissen, 2011, pp. 147-151). Les tuteurs distants possèdent des tâches qui sont répertoriées au sein du tableau représentatif des perceptions des étudiants sur les rôles du tuteur en présentiel et du tuteur à distance (Nissen, 2011, p. 157). Nous avons utilisée la seconde modalité, soit la modalité à distance pour offrir un panel des catégories de rôles du tuteur distant selon Nissen au sein de notre tableau 1 parties E et F concernant les recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant.

## **5.2. Les dix grandes catégories répertoriant les rôles du tuteur distant**

Nous avons identifié dix grandes catégories de rôles du tuteur distant à partir des treize articles exploités, catégories de rôles que nous avons structurées ainsi : une aide organisationnelle de l'institution, un accueil ou les premiers accompagnements du tuteur, un pôle ressources, une régulation sur le plan cognitif, une régulation sur le plan métacognitif, l'organisation du contenu et des moyens de réalisation d'une tâche, le pôle évaluation, la gestion des conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage, un soutien technique et enfin, la gestion de la communication. Il s'agit à présent de reprendre chaque grande catégorie et de l'analyser de manière verticale c'est-à-dire de susciter un débat entre les treize auteurs sur chacune des dix catégories de rôles du tuteur distant.

S'agissant de la catégorie de rôles d'aide organisationnelle de l'institution, ce rôle n'apparaît que chez deux auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003). Il concerne aussi bien l'accès aux services administratifs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003), que l'accessibilité aux ressources pédagogiques complémentaires (Glikman, 2002-3, 2011) ou encore le fait de maîtriser le règlement institutionnel (Bernatchez, 2003). Il semble assez intéressant de voir que dans certaines institutions, le personnel administratif puisse jouer un rôle pédagogique. Peut être est-ce par manque de moyens si l'on voit cet aspect de manière négative ou encore par une interaction pédagogique avec le tuteur distant si l'on considère l'organisation d'un travail d'équipe, ce qui serait plutôt encourageant.



S'agissant de la catégorie de rôles d'accueil et de premiers accompagnements du tuteur distant, ces rôles concernent quatre auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Denis, 2003 ; Rodet, 2011 ; Quintin, 2011). Nous retrouvons dans ces rôles : une aide à l'orientation au sein du contenu et de la modalité d'organisation de la formation (Glikman, 2002-3, 2011), une mise en route des actions de formation de Denis (2003) qui ressemble au premier contact de Rodet (2011), l'accueil de l'apprenant au sein du dispositif de formation, les interactions avec l'apprenant, l'explicitation du rôle et des fonctions du tuteur distant et la présentation du calendrier de formation. Cependant, chez Rodet (2011), l'accent est mis sur une prise d'information afin de mieux connaître l'apprenant (attentes, appréhensions, faiblesses, etc.) ainsi que sur l'explication de la relation d'aide initiée par le tuteur distant et de ses disponibilités. Avec Quintin (2011), nous entrons plus profondément dans les interventions pédagogiques par un guidage qui cherche à expliciter les objectifs, les critères d'évaluation et les enjeux de la formation, ce qui peut se rapprocher de la volonté de bonne compréhension des objectifs du cours de Denis (2003).

S'agissant de la catégorie de rôles du pôle ressources, elle concerne huit auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003 ; Denis, 2003 ; Bourdet, 2003, 2006, 2007 ; Alava & Pruvost-Safourcade, 2010 ; Quintin, 2011 ; Nissen, 2011). Au sein de ce rôle, nous retrouvons ce qui concerne le soutien didactique relatif aux contenus du cours (Glikman, 2002-3, 2011) qui recouvre l'accompagnement disciplinaire de Denis (2003) ou encore l'expertise sur le contenu de Bernatchez (2003) ou bien le rôle de ressource c'est-à-dire d'intervention de l'expert sur le programme des actes d'apprentissage (Bourdet, 2003, 2006, 2007). A cela s'ajoute la fonction de personne-ressource (Denis, 2003), de rôle disciplinaire (Bourdet, 2003, 2006, 2007), d'accompagnement de l'apprenant dans le processus d'apprentissage (Alava & Pruvost-Safourcade, 2010), de catégorie informationnelle c'est-à-dire d'aide dans la recherche de ressources et de documents (Nissen, 2011). Il s'agit donc dans les cas suscités d'apporter une aide à l'apprentissage par rapport aux ressources et aux processus d'apprentissage de l'apprenant. Il est à noter que se distinguent deux fonctions, celle relative à l'accompagnement du formateur dans le processus d'enseignement que ce soit sur les modalités d'enseignement à distance, la gestion des contenus et les relations pédagogiques avec l'apprenant (Alava & Pruvost-Safourcade, 2010) ainsi que les interventions organisationnelles portant sur la réflexion de l'organisation de groupe restreint (Quintin, 2011). En effet, comment constituer des petits groupes en prenant en considération l'aspect didactico-pédagogique ?

S'agissant de la catégorie sur la régulation au plan cognitif, elle concerne la totalité des onze auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003 ; Denis, 2003 ; Bourdet, 2005, 2007 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004 ; Alava & Pruvost-Safourcade, 2010 ; Rodet, 2011 ; Quintin, 2011 ; Nissen, 2011). Le rôle de régulation du plan cognitif s'apparente chez beaucoup d'auteurs à un soutien méthodologique fondé sur l'organisation du travail (Glikman, 2002-3, 2011) ou à un accompagnement méthodologique basé sur les méthodes de travail (Denis, 2003). Sur cet aspect méthodologique, Quintin (2011) propose même une animation du tuteur distant permettant de faire jaillir les conflits socio-cognitifs en confrontant les représentations de chacun et Nissen (2011) y insère l'aide à réfléchir sur ses manières d'apprendre. Une continuité opère avec Rodet (2011) qui préconise l'adaptation des échéances de la formation au rythme, aux préférences cognitives et au style d'apprentissage de l'apprenant mais aussi avec Bourdet (2005, 2007) et Teutsch, Bourdet et Gueye (2004) qui, dans un rôle de régulation du tuteur distant, l'amène à aider l'apprenant à maîtriser ses stratégies cognitives, à expliquer la méthode et à solliciter la rétrospection et la réflexivité, ce qui nous entraîne vers l'aide à la recherche de l'autonomie de l'apprenant grâce à sa connaissance des mécanismes de la mobilisation et de l'activation de ses ressources en vue d'une mise en oeuvre de pratiques d'apprentissage efficaces (Alava & Pruvost-Safourcade, 2010). En outre, ce rôle comprend les aspects conceptuels (Bernatchez, 2003) et une organisation dans la planification (Denis, 2003, Rodet, 2011) et le partage des tâches (Denis, 2003).

S'agissant du rôle de régulation au plan métacognitif, il concerne sept auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003 ; Denis, 2003 ; Bourdet, 2003, 2006, 2007 ; Rodet, 2011 ; Quintin, 2011 ; Nissen, 2001). Du côté du tuteur distant, il existe un rôle guidage pédagogique, d'étayage de l'apprentissage et de soutien à la réflexion métacognitive de l'apprenant par le tuteur distant (Quintin, 2011). Cette aide demande notamment de recadrer, de structurer, de critiquer les tâches réalisées par les apprenants notamment dans l'apprentissage de la langue (Nissen, 2011). Le tuteur distant se doit aussi d'apporter des aides sur le plan métacognitif telles que solliciter chez l'apprenant la détermination de ses objectifs d'apprentissage et l'identification de critères et d'indicateurs permettant d'évaluer l'atteinte de ses objectifs personnels ou encore de son savoir-faire (Rodet, 2011) mais aussi, d'inciter l'apprenant à la tenue d'un carnet de bord permettant de discuter sur l'évolution de ses apprentissages (Denis, 2003) en fonction de son autogestion spatio-temporelle et des ressources en vue de son autonomisation (Glikman, 2011), c'est-à-dire afin de contrôler et

d'organiser de façon consciente ses processus cognitifs (Bernatchez, 2003). Concernant la particularité du travail collaboratif, le tuteur distant est chargé d'aider l'équipe à définir son mode de fonctionnement en tenant compte des compétences de chacun des membres de l'équipe (Rodet, 2011). En outre, le tuteur distant possède un rôle de régulation qui permet l'articulation du parcours de l'apprenant avec le programme en fonction de l'évaluation par l'apprenant de son trajet, de ses besoins et de ses préférences ainsi que le suivi de l'apprenant grâce à des "outils dédiés" (interface de tutorat et outils de visualisation des trajets d'apprentissage) (Bourdet, 2003, 2006, 2007). Au delà de ce rôle de régulation, le tuteur peut autoréguler sa pratique selon les objectifs poursuivis à l'aide de la tenue d'un carnet de bord (Denis, 2003). L'aboutissement de cette diversité d'aides ne serait-elle pas la remédiation des apprentissages (Glikman, 2002-3, 2011) ?

S'agissant du rôle d'organisation du contenu et des moyens de réalisation d'une tâche, il concerne six auteurs (Bourdet, 2006 ; Alava & Pruvost-Safourcade, 2010, Rodet, 2011 ; Quintin, 2011 ; Nissen, 2011). Bourdet (2006) propose un rôle d'imposition c'est-à-dire d'ordonner les tâches et les moyens requis au sein du parcours de formation. Ce rôle d'imposition se rapproche des interventions organisationnelles suggérées par Quintin (2011) à savoir : faciliter la répartition des tâches, la division des tâches en sous-tâches et la planification des tâches mais aussi une intervention pédagogique de guidage qui concerne l'aide à la structuration du contenu de l'apprentissage. A cela s'ajoute l'aide du tuteur distant envers l'apprenant à tenir les échéances par la redondance des rappels ou la négociation en fonction des contraintes de l'institution (Rodet, 2011) voire à les rappeler en fin d'activité (Quintin, 2011) ou encore à donner et à rappeler les consignes en général (Nissen, 2011). En outre, ce rôle passe aussi par l'individualisation du travail ou de la formation, l'aide à rythmer le travail (Nissen, 2011) mais aussi par une fonction d'animation visant à synthétiser les contributions des apprenants (Quintin, 2011), voire à articuler de façon maîtrisée et logique les contenus de formation (il s'agit ici d'adapter les compétences académiques et les compétences professionnelles dans le contexte de recherche d'Alava et Pruvost-Safourcade, 2010).

S'agissant du rôle du pôle évaluation, il concerne cinq auteurs (Denis, 2003 ; Bourdet, 2006, 2007 ; Rodet, 2011 ; Quintin, 2011 ; Nissen, 2011). Du côté de l'évaluation formative, il est conseillé de communiquer (Denis, 2003 ; Quintin, 2011) et de rappeler les critères d'évaluation de l'activité (Denis, 2003), de corriger la langue (Nissen, 2011) mais aussi, de

fournir des feedbacks sur l'activité et de susciter l'autoévaluation chez l'apprenant (Denis, 2003). Du côté de l'évaluation sommative, Denis (2003) suggère une collaboration entre le tuteur distant et l'enseignant pour évaluer les travaux des apprenants, Quintin (2011) et Nissen (2011) incitent simplement à évaluer. Quant à Bourdet (2006, 2007), à l'aide du rôle de contrôle du tuteur distant, l'évaluation semble en partie formative avec la validation des acquis et en partie sommative avec la validation du parcours de formation au complet. Du côté de l'évaluation d'un travail collaboratif, Rodet (2011) propose d'évaluer le processus de cohérence des tâches et leur enchaînement ainsi que d'aider chaque apprenant dans la réalisation de son travail, ce qui nous paraît plutôt pencher vers l'évaluation formative.

S'agissant du rôle de la gestion des conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage, il concerne dix auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003 ; Denis, 2003 ; Bourdet, 2003, 2006, 2007 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004 ; Alava & Pruvost-Safourcade, 2010 ; Rodet, 2011 ; Quintin, 2011). Dans le cadre des situations de relation d'aide préconisées par Rodet (2011), ce rôle comprend : la proposition d'activités par le tuteur distant menant à l'identification du rapport affectif vis-à-vis de la demande d'aide de l'apprenant, l'aide du tuteur distant permettant à l'apprenant de déterminer ses objectifs d'apprentissage (motivation intrinsèque), l'identification du profil de planificateur de l'apprenant, l'aide à la collaboration lors d'un conflit interne à une équipe dans le cadre d'un travail collaboratif. Au delà de ces aides qui nous paraissent accolées au versant pédagogique, Alava et Pruvost-Safourcade (2010) vont plus loin dans la réflexion en proposant de faire preuve d'une objectivité affective à savoir, de faire prendre conscience au stagiaire que les périodes d'apprentissages favorisent l'acquisition ultérieure de compétences transversales et comportementales. Quant à Bourdet (2006, 2007) et Teutsch, Bourdet et Gueye (2004), ils suggèrent un rôle de parité c'est-à-dire de soutenir le cheminement de l'apprenant par une stimulation, un encouragement, une motivation du fait d'une réflexion sur ses stratégies de remédiation lors d'échanges non hiérarchiques afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant. En ce qui concerne les conditions psychoaffectives et motivationnelles : Glikman (2002-3, 2011) conseille un appui moral, motivationnel et une valorisation de l'image de l'apprenant ; Bernatchez (2003) cite simplement un plan motivationnel ; Denis, s'oriente vers un accompagnement affectivo-méthodologique en invitant l'apprenant à l'action, à exprimer ses idées et en les confirmant ; Bourdet (2003, 2007) s'achemine vers un rôle d'animation en favorisant les relations humaines et les contacts entre pairs afin d'éviter l'isolement et ce, par l'intermédiaire d'un suivi de l'apprenant via des "outils cadre" (mél, chat, forum). Quant à

Quintin (2011), il poursuit sur la thématique des interventions socio-affectives non seulement par la valorisation des travaux collectifs et des contributions de chacun des apprenants, mais aussi par l'incitation au dévoilement de soi, de l'entraide et par le fait de s'enquérir de l'autre. Dès lors, ces propos nous mènent vers le versant du plan social (Bernatchez, 2003) qui apparaît comme varié : Glikman (2002-3, 2011) parle d'aide sociale et personnelle pour régler des difficultés pratiques et matérielles ; Alava et Pruvost-Safourcade (2010) évoquent l'accès à la formation dans le cadre de l'égalité des chances en apportant des solutions administratives et financières aux problèmes des apprenants ; pour finir, Bernatchez (2003) ouvre le débat vers la création d'un environnement social et valorisant.

S'agissant du rôle de soutien technique, il concerne dix auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003 ; Denis, 2003 ; Bourdet, 2007 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004 ; Alava & Pruvost-Safourcade, 2010 ; Rodet, 2011 ; Nissen, 2011). Ce rôle apparaît pour certains auteurs comme une aide technique à l'appropriation des matériels et des logiciels (Glikman, 2002-3, 2011), une aide à la maîtrise de la technologie ou encore une transmission des informations sur la façon de procéder (Bernatchez, 2003), une aide à l'apprenant à persévérer grâce à la diffusion technique en fonction des logiciels connus par le tuteur distant (Rodet, 2011), ou bien un simple apport technique (Nissen, 2011). Ces aides à l'utilisation de la technologie semblent peu propices à leur développement au sein de l'apprentissage. Cependant, le soutien technique peut avoir un rôle de ressource afin de rendre l'instrument technique transparent à l'utilisateur apprenant (Bourdet, 2007 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004), ce qui paraît déjà plus motivant. Il peut aussi être au service du suivi de l'apprenant par l'intermédiaire d'une utilisation optimale des plateformes techniques, le tuteur pouvant ainsi appréhender et anticiper les effets néfastes au bon déroulement de la formation mais aussi agir sur l'acquisition des connaissances et des compétences du stagiaire (Alava & Pruvost-Safourcade, 2010), il apparaît ainsi comme un véritable outil pédagogique. Enfin, cet accompagnement technique permet de répondre à des demandes ponctuelles sur les problèmes techniques, de transférer la demande de l'apprenant à l'acteur adéquat, de communiquer les principes de la charte de communication mais surtout de conseiller l'apprenant dans ses choix d'instruments de communication selon l'activité pédagogique donnée (Denis, 2003). Dans ce dernier cas, le soutien technique s'apparente à une orientation de l'apprenant parmi les personnes-ressource et procède de manière pédagogique vers le rôle de gestion de la communication.

S'agissant du rôle de la gestion de la communication, il concerne la totalité des auteurs soit onze auteurs (Glikman, 2002-3, 2011 ; Bernatchez, 2003 ; Denis, 2003 ; Bourdet, 2006, 2007 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004 ; Alava & Pruvost-Safourcade, 2010 ; Rodet, 2011 ; Quintin, 2011 ; Nissen, 2011). Ce rôle considère : les aides à l'animation dans le cadre de travaux collaboratifs (Glikman, 2002-3, 2011; Bourdet, 2006, 2007) avec échanges sur les apprentissages et gestion des instruments de communication (Bourdet, 2006, 2007) ou encore la gestion des interactions avec un leadership au sein des discussions des apprenants (Bernatchez, 2003) ou bien un accompagnement d'ordre méthodologique tant sur la communication que sur la collaboration avec modération des échanges synchrones et asynchrones (Denis, 2003) mais aussi la fonction de médiateur du tuteur distant au sein d'un équipe qui auto-évalue sa productivité (Rodet, 2011). De plus, le rôle de ressource du tuteur distant réactif dans l'interaction avec l'apprenant (Bourdet, 2006 ; Teutsch, Bourdet & Gueye, 2004) demande au tuteur distant une certaine disponibilité (Nissen, 2011). Au niveau psychoaffectif et social, le tuteur distant se doit de rassurer et de resserrer les liens entre les acteurs de la formation, mais aussi de favoriser la dynamique sociale dans le cadre des regroupements (Alava & Pruvost-Safourcade, 2010) mais encore de promouvoir une communication ouverte et tolérante au sein de ses interventions socio-affectives (Quintin, 2011). Il est à noter, chez Alava et Pruvost-Safourcade (2010) une distinction entre les usages des moyens d'échanges synchrones destinés à fournir de l'information pour un bon déroulement de la formation et des moyens d'échanges asynchrones visant à répondre aux difficultés personnelles du stagiaire, ce qui nous invite à nous questionner sur l'adéquation entre le type d'outils de communication et l'objectif cible.

### **5.3. La position des recherches antérieures sur la fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant**

Les onze auteurs, soit la totalité des auteurs dont les articles ont été sélectionnés pour réaliser cette étude non exhaustive, traitent du rôle de régulation au plan cognitif. Par conséquent, ce rôle semble un des pôles d'attraction de la recherche sur les rôles du tuteur distant.

Mais alors, quelles fonctions, au sein de ce rôle, sont privilégiées par les auteurs ? Le soutien méthodologique apparaît comme prépondérant et l'aspect conceptuel moindre.

Dès lors, quelles fonctions ou termes clés peut-on distinguer à propos de l'aspect méthodologique qui nous amènerait à penser à instrumenter le tuteur distant sur une fonction perceptivo-cognitive ? Tout d'abord, Denis (2003) parle d'un accompagnement sur les méthodes de travail, puis Nissen (2011) évoque l'aide à la réflexion sur ses manières d'apprendre en tant qu'apprenant d'une langue. Quant à Rodet (2011), il suggère de se référer aux préférences cognitives de l'apprenant en ce qui concerne l'adaptation des échéances de la formation. C'est fait, Rodet (2011) utilise un terme relatif à la cognition. Cependant, les précurseurs sont bien Bourdet (2005, 2007), Teutsch, Bourdet et Gueye (2004) qui, en analysant le rôle de régulation du tuteur distant, indiquent qu'il serait nécessaire d'aider l'apprenant à maîtriser ses stratégies cognitives, à expliquer sa méthode ainsi qu'à solliciter la rétrospection et la réflexivité de cet apprenant que l'on désire mener à l'autonomie. Les termes "stratégies cognitives", "rétrospection", "réflexivité" et "autonomie" chez l'apprenant font écho à notre recherche sur l'identification des stratégies cognitives de l'apprenant de FLE en compréhension écrite via une instrumentation singulière et artisanale qui aboutit à attribuer au tuteur distant une nouvelle fonction perceptivo-cognitive parmi les autres fonctions de ce rôle de régulation au plan cognitif. Quant aux propos de Alava et Pruvost-Safourcade (2010), ils ne font que conforter notre finalité en proposant des moyens (que nous avons traités dans la première partie théorique de cette recherche) tels que la connaissance des mécanismes de la mobilisation et de l'activation de ses ressources par l'apprenant afin de mettre en oeuvre des pratiques d'apprentissage efficaces. Nous agissons bien ici en termes d'efficacité des apprentissages en cherchant à instrumenter le tuteur distant sur l'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier, ce qui ne constitue qu'une première étape dans les méandres de cette recherche.

## **6. Conclusion**

Ce cinquième chapitre est destiné à une réflexion sur une nouvelle fonction du tuteur distant à instrumenter : il s'agit de la fonction d'identification perceptivo-cognitive de cet acteur de la formation. De fait, nous abordons dans un premier temps l'évolution de la conception de la notion de tutorat selon Depover et Quintin (2011a). Or, pour ces deux auteurs, ce sont les médias interactifs qui vont permettre une évolution efficace de la relation pédagogique dans le sens d'une ouverture à la précision et à la permanence des tâches du tuteur. De plus il existe souvent, au sein des dispositifs de formation, une part de tutorat

réactif et une part de tutorat proactif (Depover & Quintin, 2011b, pp. 40-41). C'est le cas au sein du dispositif de formation hybride CEPACFLEA2.

Ce dispositif hybride de formation a pour support une plateforme de formation de type *Moodle* et a pour objectif une intégration dans des cours particuliers dispensés, à l'origine, uniquement en présentiel. Dans ce cas, il semble nécessaire d'assurer une continuité pédagogique entre le présentiel et la distance par l'intermédiaire d'un suivi tant en présentiel qu'à distance d'un tuteur référent, tuteur référent travaillant en étroite collaboration avec le tuteur en présentiel/enseignant. Dès lors, il est à noter que le soutien socio-affectif se fera plutôt en présentiel (Depover & Quintin, 2011b, p. 47). En outre, il semblerait intéressant que le tuteur référent soit aussi le concepteur du dispositif hybride de formation.

Dans un troisième temps, il semble important de considérer les outils d'aide mis en place au sein du dispositif de formation à distance et d'éclaircir le degré de contrôle que l'utilisateur possède sur chaque catégorie d'outils d'aide. Puis, sont explicitées les diverses fonctions de ces outils (outils conceptuels ou cognitifs, outils d'autorégulation ou métacognitifs, outils de navigation, outils de communication). Enfin, sont identifiées des aides au repérage de l'apprenant au sein de sa progression (carnet de bord, indicateurs de traçage) et des outils de suivi à destination du tuteur distant qui peuvent prendre tant une forme textuelle que graphique. Dans le cadre du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2, un outil de suivi manuel, prenant la forme d'un tableau distinguant le groupe de contrôle du groupe expérimental, pourrait être mis en place. Il aiderait aussi bien l'apprenant que le tuteur au repérage de sa progression au sein des tâches du dispositif de formation. En outre, un outil d'aide au tuteur distant, en vue de l'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE, a été conçu sous la forme d'une typologie théorique des habiletés cognitives, instrument, là aussi manuel, qui peut permettre au tuteur distant de comparer les réponses informatisées des apprenants en termes de stratégies cognitives utilisées lors de la réalisation d'une micro-tâche de compréhension écrite et ce, par l'intermédiaire de questionnaires écrits asynchrones du tuteur distant, à cette typologie des habiletés cognitives.

Dans un quatrième temps, Mangenot (2011, p. 217) considère, par rapport aux tâches ouvertes dont la réalisation n'est pas prévisible et ne peut être évaluable par le système, deux paramètres (le "document-support" langagier et iconique ainsi que la "production verbale" et un résultat à atteindre identifiable, vecteur d'un jugement explicite) et une dimension (le



scénario de communication à adapter, par le tuteur distant, au public cible). Quant à la correction de tâches fermées de compréhension écrite en ligne à partir du dépôt d'un fichier *Word*, cela soutiendrait le lien social entre le tuteur distant et l'apprenant (Mangenot, 2011, p. 221). S'agissant de la correction en ligne de tâches de production écrite, on distingue la suggestion de correction via la fonction commentaire du fichier *Word* et la fonction de communication attribuée aux échanges synchrones ou asynchrones. Or, Dans ce dernier cas de figure, Mangenot (2011) remarque que certains tuteurs corrigent de façon exhaustive et d'autres préconisent un écart à la norme dans une visée communicative. Il peut aussi y avoir des commentaires ou des corrections effectuée(s) par les pairs dans le cadre d'un travail de groupe, ce qui demande l'accompagnement du tuteur (Mangenot, 2011, pp. 223-224). Au sein du dispositif CEPACFLEA2, le tuteur distant peut corriger de manière individualisée les réalisations des apprenants en compréhension écrite par l'intermédiaire du mode commentaire des fichiers *Word* et ajouter un feedback dans le tableau d'évaluation de la plateforme *Moodle*. Comme il s'agit de développer les apprentissages en compréhension écrite, le tuteur distant peut prendre la décision de ne pas noter les productions de l'apprenant.

Enfin, dans un cinquième temps, nous avons dressé un tableau comparatif de treize articles scientifiques issus de onze auteurs et relatifs aux recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant et mis en perspective ces recherches de manière contextualisée. Au sein de ce tableau portant sur les recherches antérieures relatives aux rôles du tuteur distant, nous avons identifié dix grandes catégories de rôles du tuteur distant, catégories de rôles que nous avons structurées ainsi : une aide organisationnelle de l'institution, un accueil ou les premiers accompagnements du tuteur, un pôle ressources, une régulation sur le plan cognitif, une régulation sur le plan métacognitif, l'organisation du contenu et des moyens de réalisation d'une tâche, le pôle évaluation, la gestion des conditions psychoaffectives et sociales de l'apprentissage, un soutien technique et enfin, la gestion de la communication, afin de replacer la fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant au sein du rôle de régulation au plan cognitif. C'est notamment au sein des recherches de Bourdet (2005, 2007), Teutsch, Bourdet et Gueye (2004) qui, en analysant le rôle de régulation du tuteur distant, indiquent qu'il serait nécessaire d'aider l'apprenant à maîtriser ses stratégies cognitives, à expliquer sa méthode ainsi qu'à solliciter la rétrospection et la réflexivité de cet apprenant que l'on désire mener à l'autonomie, que nous avons découvert les prémices de cette fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant. En effet, les termes : "stratégies cognitives", "rétrospection", "réflexivité" et "autonomie" chez l'apprenant font écho à notre recherche sur

l'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en compréhension écrite via une instrumentation artisanale qui aboutit à attribuer au tuteur distant une nouvelle fonction perceptivo-cognitive parmi les autres fonctions de ce rôle de régulation au plan cognitif.



## CHAPITRE 6 : LA SCÉNARISATION ARTISANALE DU DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION CEPACFLEA2

---

### 0. Introduction

Selon Bachimont *et al.* (2002), l'approche artisanale incite via des progiciels d'édition à :

aboutir à la production d'une « oeuvre unique », c'est-à-dire un produit permettant de répondre de façon très efficiente à des besoins bien identifiés, typiquement [à] offrir une approche pédagogique innovante, afin de traiter différemment un problème, dans l'espoir de le résoudre au mieux (Bachimont *et al.*, 2002, p. 2).

Cette réalisation artisanale demande à l'auteur de :

concevoir son ingénierie pédagogique, formaliser ses savoirs, réaliser des choix ergonomiques et se préoccuper de l'esthétique de ses productions (Bachimont *et al.*, 2002, p. 2).

Or, les scénarii tant pédagogique que communicatif et d'encadrement, dont nous sommes le concepteur, ont pour cible l'objet même de cette recherche à savoir l'instrumentation du tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive des stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau de A2 de FLE en compréhension écrite. Ainsi, notre scénarisation s'apparente à une "oeuvre unique" dans le cadre d'une approche innovante. Dès lors, le concepteur/tuteur distant s'est formé à l'informatisation de son scénario papier sur la plate forme UMTICE de l'Université du Maine grâce à l'aide de formateurs du Pôle de Ressources Numériques (PRN) de cette même université. C'est ainsi qu'est né le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 (Communication Écrite & Perception de l'Activité Cognitive en FLE au niveau A2) que nous tentons de caractériser

selon les approches behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste au sein de la quatrième partie de ce sixième chapitre.

## **1. Le scénario pédagogique du dispositif de formation CEPACFLEA2**

Le scénario pédagogique du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 se compose de quatre unités d'enseignement/apprentissage. Les trois premières unités d'enseignement apprentissage possèdent chacune deux modules et la quatrième unité seulement un module. Les macro-tâches des sept modules de formation mènent l'apprenant vers la réalisation d'un séjour touristique dans un des pays de la Francophonie. Pour se faire, la première unité d'enseignement/apprentissage vise une prise de contact avec la Francophonie notamment par l'intermédiaire de recherches sur les caractéristiques de la France et de la Francophonie. Dans la deuxième unité d'enseignement/apprentissage, l'apprenant utilise ses savoir-faire pour participer à des événements culturels et s'informer sur les fêtes et les traditions françaises et francophones. Au sein de la troisième unité d'enseignement/apprentissage, l'apprenant prépare ses vacances et est amené à maintenir le contact avec ses amis français ou francophones. En ce qui concerne la quatrième unité, l'apprenant arrive enfin à destination tout en préparant son séjour touristique dans un des pays de la Francophonie.

Chacune de ces quatre unités d'enseignement/apprentissage est composée : d'un "Sommaire" des titres des tâches à accomplir prenant la forme d'un texte en ligne, d'un tableau en PDF des "Compétences et objectifs" (voir annexe 3, pp. 487-495) visés pour chacune des tâches à réaliser, qui servent tous deux à la lisibilité du parcours d'enseignement/apprentissage par l'apprenant et d'une "Introduction" qui s'apparente à un texte en ligne et qui oeuvre tel un document déclencheur textuel.

Les types de macro-tâches au sein des sept modules divisés en "Activités" sont variés. Au sein de ces activités, nous pouvons trouver :

- une "Introduction" prenant la forme informatique d'un texte en ligne et qui peut constituer une explicitation contextualisée d'un terme clé afin de servir de document déclencheur textuel ;

- une tâche d'observation d'un document authentique ou semi-authentique, indexé via un lien hypertexte, qui peut être textuel, iconique ou icono-textuel et qui servira de support à l'apprenant dans la tâche suivante. La consigne sur la page d'accueil de la plateforme de ce type de tâche est "Observez ! Lisez !" ;
- une tâche de recherche au sein d'un document authentique, indexé via un lien hypertexte, et de production écrite à effectuer sur un document *Word*. La consigne sur la page d'accueil de la plateforme est " Recherchez ! Ecrivez !" ;
- des autocorrections, prenant la forme d'un PDF, lorsque c'est pertinent pour alléger les rôles du tuteur distant ;
- une tâche de compréhension écrite qui s'appuie sur des supports textuels ou icono-textuels de types : sémiotique, culturel, informatif, publicitaire, épistolaire ainsi que sur des outils de classement sous forme de tableaux ou qui combinent certains de ces types de supports, la réalisation d'une tâche par l'apprenant étant suivie d'un commentaire du tuteur distant avec rétroaction et correction des devoirs, devoirs qui prennent la forme de texte en ligne ou de dépôt avancé de fichier *Word* ou *Open Office*. La consigne sur la page d'accueil de la plateforme est ": Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !".
- un ou des questionnaire(s) du tuteur à distance sur les stratégies cognitives de l'apprenant qui porte(nt) sur une macro-tâche ou sur une micro-tâche de compréhension écrite réalisée antérieurement par l'apprenant singulier. Chacun des vingt-et-un questionnaires du tuteur à distance contient successivement : un rappel de la tâche d'observation et de la consigne de la macro-tâche ou de la micro-tâche accomplie, une demande d'introspection (de réflexion de la part de l'apprenant sur ses productions), un questionnement sur les stratégies cognitives ("façon de faire", "façon d'apprendre") mises en oeuvre par l'apprenant singulier, questionnement suivi d'une aide sous la forme de la rédaction de quelques exemples de stratégies cognitives qui pourraient être utilisées par cet apprenant et enfin une production écrite (sous la forme d'un texte en ligne) et numérotée sur l'échelle du temps des stratégies cognitives de l'apprenant singulier ;
- une tâche de production écrite individuelle à réaliser sur un document *Word* ou *Open Office* avec une recherche Internet préalable pour s'appuyer sur de l'information à retraiter. La consigne de la tâche de production écrite prend la forme d'un texte en ligne. La consigne sur la page d'accueil de la plateforme est " Recherchez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !". La tâche de production écrite

individuelle est accompagnée d'une grille d'évaluation sommative munie de critères auxquels est attribuée une échelle de points. La production écrite individuelle est notée sur vingt points en totalité. Une tâche collaborative sur un forum précède ou non la tâche de production individuelle ;

- une tâche de production écrite collaborative en groupes restreints via un Forum nécessitant une recherche antérieure des membres du groupe sur la Francophonie. Cette production écrite collaborative est corrigée par le tuteur distant dont les corrections sont discutées au sein de chaque équipe avec la médiation du tuteur en présentiel/enseignant. En outre, un exposé de ce travail collaboratif est effectué en groupe classe et noté par le tuteur en présentiel/enseignant ;
- A cela s'ajoutent quelques tâches de compréhension orale (la consigne est "Écoutez ! ") prenant la forme de lien hypertexte pour aller sur l'Internet afin d'aider l'apprenant à acquérir des pré-requis en vue de la réalisation d'une des autres tâches ainsi que des tâches facultatives pour s'exercer (la consigne est "Exercez-vous !") via des sites Internet de FLE en rapport avec la thématique visée.

Le scénario pédagogique apparaît donc comme constructiviste du fait de l'individualisation de la formation et de la recherche de la mise en évidence des stratégies cognitives de l'apprenant singulier, mais aussi socio-constructiviste via la réalisation de tâches sur le Forum et l'élaboration groupale d'exposés en présentiel. Il est aussi behavioriste dans certains cas. Nous y reviendrons dans la quatrième sous-partie visant à positionner le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 au sein de ces trois approches.

## **2. Le scénario de communication du dispositif de formation CEPACFLEA2**

Dans une section réservée en haut de la page d'accueil du dispositif de formation intitulé CEPACFLE niveau A2, nous avons conçu cinq types d'outils de communication ayant chacun une fonction propre.

Au sein du "Forum des nouvelles", on trouve "Les petites annonces de nouvelles !" avec notamment un message de bienvenue (sujet 1) proactif du tuteur distant et une demande de présentation (sujet 2) proactive du tuteur disant. Lors de l'expérimentation du dispositif CEPACFLEA2 au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2, 12 apprenants sur 13 ont répondu au message de bienvenue. Or, dans leur message, certains apprenants se sont brièvement présentés, d'où une redondance avec la demande de présentation proactive du tuteur distant. De fait, nous remarquons qu'aucun apprenant n'a répondu au second sujet du Forum des nouvelles. Ainsi, la fonction de ce Forum des nouvelles est de nature communicative entre le tuteur distant et l'apprenant singulier, mais constitue aussi un moyen de se connaître au sein du groupe de pairs.

Le Forum "Echanger sur votre travail !" permet aux apprenants de discuter de leur parcours de formation, de leurs tâches, de leur production écrite, etc. Il a pour fonction de favoriser la discussion d'ordre méthodologique entre pairs. Il n'a pas fonctionné au sein de l'expérimentation du dispositif CEPACFLEA2 au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2.

Le Forum "Réfléchissez à vos façons d'apprendre !" est un moyen de discuter avec le tuteur distant et avec ses pairs sur ses façons d'apprendre en compréhension écrite en tant qu'apprenant. Il permet d'interagir sur ses stratégies d'apprentissage en compréhension écrite et ce, en complément des questionnaires du tuteur à distance sur les stratégies cognitives des membres du groupe expérimental ou bien en tant que nouvel outil pour les apprenants du groupe de contrôle qui n'avaient pas à répondre aux questionnaires d'introspection relatifs à leurs stratégies cognitives. En outre, il aurait pu inciter les apprenants à interagir avec leur tuteur distant ou entre pairs en vue de confronter leurs façons d'apprendre. Cependant, il n'a pas fonctionné au sein de l'expérimentation du dispositif CEPACFLEA2 au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2.

Le chat "Rendez-vous autour d'un sujet de discussion !" avait pour objectif d'inciter les apprenants à interagir à l'écrit sur une thématique proposée par le tuteur distant. Or, une seule et unique session chat a eu lieu le lundi 28 mars 2011 entre 14h47 et 15h01, c'est-à-dire lors de la troisième séance avec 6 apprenants sur 13 apprenants du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2. Il s'agissait d'une séance portant notamment sur la prise en main de la plateforme UMTICE. Suite à un message du tuteur distant, 4 apprenants du groupe de contrôle (Etd 11, Etd 04, Etd 09, Etd 01) et 2 apprenants du groupe expérimental (Etd 02, Etd 08) ont donc



testé cet outil chat avec au total seulement 9 interventions de la part des 6 apprenants suscités et pas plus de 2 interventions par apprenant.

Le Forum "Discutez en liberté" est un lieu où les apprenants sont libres de choisir leur sujet de discussion et au sein duquel le tuteur distant n'intervient pas et n'a pas de droit de regard. L'apprenant peut ainsi "décompresser" lorsqu'il a fini une tâche. Néanmoins, , il n'a pas fonctionné au sein de l'expérimentation du dispositif CEPACFLEA2 au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2.

A ces cinq outils de communication mis en ligne par le concepteur/tuteur distant, s'ajoute la messagerie de la plateforme *Moodle* située dans le bloc "Personne" qui est présente dans le profil de chacun des participants. Lors des deux expérimentations précédentes, elle a servi pour discuter des problèmes techniques entre le tuteur distant et le tuteur en présentiel/enseignant. Au sein de l'expérimentation qui s'est déroulée au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2, les séances d'enseignement/apprentissage à distance ont eu lieu au sein d'une partie d'un cours particulier, le tuteur distant et le tuteur/enseignant ont donc plutôt échangé lors de ces séances et via les messageries électroniques personnelles.

### **3. Le scénario d'encadrement du dispositif de formation CEPACFLEA2**

Dans une section réservée en haut de la page d'accueil du dispositif de formation intitulée CEPACFLE niveau A2, nous avons élaboré trois outils d'encadrement destinés à l'apprenant ou aux tuteurs :

- le document PDF intitulé "Introduction générale - groupe 1" (il s'agit du groupe expérimental) (voir annexe 4, pp. 497-498) est un support textuel précisant : l'objectif général de la formation (la communication écrite), la durée approximative de la formation (15 à 20 heures) en fonction du rythme de l'apprenant, le parcours de formation scindé en quatre unités d'enseignement/apprentissage complémentaires, les démarches d'apprentissage visées (étude de documents sur la France et les français), la recherche (seul ou en groupes restreints) sur l'Internet de documents sur des pays de la Francophonie, la production d'un document sur un Forum (seul ou en groupes restreints), la typologie de documents pour apprendre dont des questionnaires

du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier en compréhension écrite, les aides pour apprendre émanant du tuteur distant, les instruments de communication à disposition de l'apprenant et les étapes de l'évaluation (questionnaire d'entrée en formation, test de positionnement et test sommatif en communication écrite pour atteindre le niveau A2 du CECR). Ce document support a été explicité à l'oral par le tuteur distant et le tuteur en présentiel/enseignant pour une meilleure compréhension de l'apprenant ;

- le document PDF dénommé "Introduction générale - groupe 2" (il s'agit du groupe de contrôle) (voir annexe 4, pp. 499-500) reprend la démarche du document suscité à quelques différences près : la plus importante étant l'absence de questionnaire du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant. Il est à noter que : le contenu du calendrier de formation portant exclusivement sur des tâches de compréhension écrite, certains documents pour apprendre, certaines aides dispensées par le tuteur distant et l'évaluation continue portant sur des tâches de production écrite n'ont pas été mis en oeuvre au sein de l'expérimentation du dispositif CEPACFLEA2 au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 ;
- le "Forum tuteurs" qui permet au tuteur à distance et au tuteur en présentiel/enseignant d'échanger sur le parcours des étudiants, sur les grilles d'évaluation des productions écrites et de communiquer leurs impressions, etc. n'a pas été utilisé dans le cadre de l'expérimentation du dispositif CEPACFLEA2 au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2. En effet, le tuteur en présentiel/enseignant, bien qu'elle ait accepté l'expérimentation au sein de son cours particulier, était un peu réfractaire à l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. La communication s'est donc réalisée en présentiel au sein des séances d'enseignement/apprentissage et par messagerie électronique personnelle. Dans le cadre des deux expérimentations précédentes, cet outil était plutôt un soutien technique et pédagogique entre le tuteur distant et le tuteur en présentiel.

Ce dispositif de formation étant hybride, deux outils ont été créés par le tuteur distant pour assurer le suivi de la formation. Il s'agit, premièrement, du "Calendrier de formation" (voir annexe 5, p. 502) sous format *Word* négocié avec l'institution et l'enseignant du cours particulier. Il a été distribué lors de la première séance de formation aux apprenants du CIEF

de l'Université Lumière Lyon 2, soit le lundi 21 mars 2011 et était à la disposition des apprenants tout au long de leur parcours de formation. Il a permis tant à l'apprenant qu'au tuteur distant et au tuteur en présentiel/enseignant de se repérer au sein de la progression de l'apprenant. Un autre outil a permis un repérage par l'apprenant et par les tuteurs des tâches réalisées ou non par l'apprenant singulier. Il s'agit d'un "Tableau de suivi" sous format *Word* et disponible sous format papier lors des séances de formation en présentiel. Il incite d'une part, l'apprenant à se situer au sein de sa progression par rapport au calendrier de formation et d'autre part, les tuteurs à motiver les apprenants dans la réalisation de leurs tâches.

Un outil essentiel pour notre recherche, car permettant de valider, d'invalider ou de nuancer l'application de notre typologie théorique des habiletés cognitives dans un cadre expérimental, constitue les 11 "questionnaires du tuteur à distance" (dans l'ordre de réalisation par l'apprenant : questionnaire n°1, questionnaire n°8, questionnaire n°10, questionnaire n°14, questionnaire n°17, questionnaire n°20, questionnaire n°21, questionnaire n°13, questionnaire n°4, questionnaire n°5 et questionnaire n°6), sélectionnés parmi 21 questionnaires qui incitent à l'introspection l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE sur ses stratégies cognitives concernant des tâches (de types macro-tâche et micro-tâche) de compréhension écrite choisies pour réaliser le calendrier de formation. Il concerne 7 apprenants sur 13, les 7 apprenants représentant le groupe expérimental. Ces questionnaires prennent la forme informatique de texte en ligne. Nous incitons le lecteur à relire la partie qui explicite le contenu de ces questionnaires au sein de la sous-partie concernant le scénario pédagogique du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2.

Un dernier outil représente les "Commentaires" c'est-à-dire les rétroactions et les corrections des devoirs de compréhension écrite de l'apprenant singulier, commentaires effectués par le tuteur distant et disponibles tant pour le mode texte en ligne que pour le mode dépôt avancé de fichier dans le bloc "Administration" au sein de l'onglet "Notes" visualisable en glissant/déposant le curseur de la souris sur l'activité réalisée par un apprenant donné. Ce document dénommé "Rapport de l'évaluateur" prend la forme d'un tableau avec, en colonnes, les diverses activités de la formation CEPACFLEA2 et, en lignes, le prénom et le nom de famille de chacun des étudiants de cette formation.

A l'aide des données correspondant aux trois types de scénario suscités, nous allons à présent tenter de caractériser le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 au sein des approches behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste.

#### **4. La mise à distance de la formation : comment caractériser le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 par rapport aux approches behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste ?**

##### **4.1. Des définitions du concept de dispositif**

Nous avons sélectionné quatre définitions complémentaires du concept de dispositif en vue de sa bonne compréhension. Nous avons organisé l'énonciation de ces quatre définitions ainsi :

Un dispositif se constitue d'un ensemble de moyens mis au service d'une stratégie, d'une action finalisée, planifiée visant l'obtention d'un résultat. (Pera, 1999, p. 153).

Aujourd'hui, nous participons tous – usagers et concepteurs – à la définition de dispositifs qui nous circonscrivent et par là, nous contraignent, certes, mais aussi à travers lesquels nous construisons notre identité et notre singularité (Peeters & Chaliar, 1999, p. 22).

[...] un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interaction propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement - déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets (Pera, 1999, p. 153)

Le dispositif est un construit d'éléments en fonction des demandes, des situations, des contextes, pour une action de formation donnée dans un contexte d'organisation(s) et d'institution(s). En cela, il en prolonge la

culture de l'institution de formation, tout en produisant une *micro-culture* (Bernard, 1999, p. 263)<sup>124</sup>.

Au sein de la première définition, celle de Peraya (1999, p. 153), il s'agit de regrouper et de structurer des moyens (c'est-à-dire notamment des ressources éducatives, des ressources matérielles, des ressources humaines) planifiés au préalable en vue d'aboutir au résultat qu'est le dispositif. A cette première définition s'ajoute celle de Peeters et Charlier (1999, p. 22) qui introduit les notions de concepteurs mais surtout d'usagers. En effet, il s'agit pour les concepteurs de prendre en considération les besoins des usagers du dispositif afin que ceux-ci puissent construire leur personnalité et leur singularité malgré les contraintes du dispositif et de l'institution. La troisième définition introduite par Peraya (1999, p. 153) prolonge les deux premières définitions en considérant le dispositif comme un lieu d'interactions sociales et de coopération qui, à l'aide de moyens structurés notamment aux niveaux technologique et relationnel, influe sur les conduites affectives, relationnelles, cognitives et communicatives de l'utilisateur tout en tenant compte de ses caractéristiques propres. Ainsi, selon la quatrième définition, celle de Bernard (1999, p. 263), le dispositif s'apparente à une sorte de "micro-culture" au sein du contexte culturel de l'institution de formation.

## **4.2. La conception d'un tableau simplifié sur la mise à distance de la formation**

Nous avons élaboré un tableau visant la mise à distance de la formation selon les approches behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste. Ce tableau s'inspire du modèle d'intelligibilité de trois dispositifs selon les conceptions pédagogiques de l'institution qui peuvent être de types transmissif, programmatif et/ou productif. Pour construire son modèle d'intelligibilité, Bernard (1999, p. 168) retient neuf caractéristiques (dont cinq rapports) énumérées dans l'ordre suivant : la conception, le rapport offre-demande, le rapport aux savoirs, le rapport à la distance, le rapport à la technologie, le rapport à l'action, le dispositif, les effets socio-économiques attendus et l'évaluation. Dans notre adaptation pédagogique du tableau de Bernard, nous ne prendrons en considération que sept caractéristiques (dont trois rapports) listées ainsi : le rôle attendu de l'apprenant, le but du dispositif, le rapport au savoir, le rapport offre/demande, le rapport à la distance, la réponse apportée par le dispositif en termes de recours aux TIC et au présentiel et le but de l'évaluation du dispositif.

---

<sup>124</sup> Bernard, M. (1999). Glossaire : huit notions. In L'Harmattan (Eds.), *Penser la mise à distance en formation* (p. 263). Paris: L'Harmattan, 1999.

En outre, nous nous sommes appropriée le document électronique intitulé "Le socio-constructivisme" de Labédie et Amossé (2001) issu de la Direction Diocésaine de l'Enseignement Catholique de Nantes (DDEC de Nantes), ainsi que de nos connaissances, pour ajouter les éléments concernant l'approche socioconstructiviste du tableau ci-dessous.

	<b>Approche behavioriste</b>	<b>Approche constructiviste</b>		<b>Approche socioconstructiviste</b>
<b>Rôle attendu de l'apprenant</b>	Agent ( sujet peu actif)	Acteur (sujet agissant)	Auteur (sujet s'autorisant à prendre des initiatives)	Acteur de son apprentissage avec médiation de l'enseignant et/ou du tuteur distant
<b>But du dispositif</b>	Socialisation de l'apprenant (mettre aux normes de la société)	Sollicitation de l'apprenant dans son apprentissage	Implication de l'apprenant dans son apprentissage	Collaborer, échanger, interagir, confronter ses représentations, ses idées avec autrui pour prendre conscience de soi, des alternatives et améliorer ses compétences
<b>Rapport au savoir</b>	Transmission du savoir par l'enseignant	Reconnaissance de la pluralité du savoir	Reconnaissance de la pluralité du savoir Production de la connaissance par l'apprenant lui-même	Co-construction de la connaissance, reconstruire un nouveau savoir
<b>Rapport offre/demande</b>	L'offre s'impose à la demande	Négociation partielle du programme de formation (souplesse, adaptation)	Reconnaissance de la demande dans la conception et la formation de l'offre (individualisation)	Reconnaissance des besoins, prise d'initiatives dans la construction d'une partie de la formation par le groupe de pairs
<b>Rapport à la distance</b>	La distance : une contrainte (écart géographique)	Recherche à apprivoiser la distance	Prise en considération, exploration et traitement de la distance	Mise à disposition de ressources à distance dans une visée pédagogique collaborative
<b>Réponse apportée par le dispositif en terme de recours aux TIC et au présentiel</b>	Recours aux TIC non pensées comme ressources éducatives	Recours pondéré aux TIC (avantage plus ou moins éducatif des TIC)	Apport maîtrisé et approprié des TIC (Ressources éducatives)	Appropriation des TIC (construction par le groupe de pairs des ressources éducatives) Evaluation collaborative plus ou moins difficile
	Recours ou pas au présentiel	Spécificité et complémentarité du présentiel	Réinvention du présentiel selon : la demande, les contraintes, les situations	Le tout à distance grâce aux outils d'aide à l'apprentissage et/ou possibilité de présentiel à des moments clés
<b>But de l'évaluation du dispositif</b>	Maintien du dispositif	Régulation du dispositif (adaptation grâce à l'évaluation et à l'auto-évaluation)	Réflexion sur le dispositif (régulation)	Réflexion sur le dispositif, la tâche réalisée par l'équipe à l'aide du médiateur (possibilité de conflit cognitif ou organisationnel au sein de l'équipe)

Tableau 2 : Tableau simplifié sur la mise à distance de la formation

Les cases du tableau surlignées en bleu correspondent à la caractérisation du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 au sein des trois approches suscitées.

### **4.3. La caractérisation du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 : la prédominance de l'approche constructiviste**

#### **4.3.1. Du rôle attendu de l'apprenant au rapport au savoir**

Au sein du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2, l'apprenant est acteur de son apprentissage lorsqu'il observe et cherche à comprendre des documents textuels de type "Introduction générale", "Introduction", "Sommaire", tableau des "Compétences et objectifs" ou lorsqu'il effectue des tâches d'observation de document-support authentique ou semi-authentique ainsi que des tâches de compréhension écrite au sein desquelles il effectue un copier/coller de la réponse attendue à partir du document-support. Ces documents ou tâches prennent le format PDF, de texte en ligne, de dépôt avancé de fichier ou d'un document *Word*. Ainsi dans ces cas, on sollicite l'apprenant dans son apprentissage notamment par l'intermédiaire du calendrier de formation et du tableau de suivi des tâches effectuées. Nous sommes ici dans un cadre constructiviste bien qu'il y ait transmission du savoir par le contenu de la plateforme, d'où une nuance de béhaviorisme.

L'apprenant est acteur de son apprentissage : lorsqu'il reformule l'information à trouver dans le cadre de la réalisation d'une tâche de compréhension écrite, lorsqu'il effectue des recherches sur l'Internet en vue de réaliser une production écrite individuelle dans un document *Word* ou *Open Office* et lorsqu'il pratique l'introspection pour répondre aux questionnaires du tuteur à distance sur ses stratégies cognitives en compréhension écrite. En effet, dans ces cas, il prend des initiatives. Ici, on cherche à impliquer l'apprenant dans son apprentissage. En outre, on reconnaît la pluralité du savoir et la production de la connaissance par l'apprenant lui-même. Nous pouvons dès lors nous référer à l'approche constructiviste.

Lors de la réalisation de tâches collaboratives en groupes restreints sur un Forum avec la médiation du tuteur en présentiel/enseignant, ou lorsque l'équipe prépare et expose sa production collaborative au groupe classe, l'apprenant est plutôt acteur de son apprentissage et ce type de contexte pédagogique est de l'ordre de l'approche socioconstructiviste. En effet, il y a une recherche de collaboration, d'interactions, de confrontation de ses représentations en vue de s'approprier d'autres alternatives et d'améliorer ses compétences. Il y a donc ici une co-



construction de la connaissance au sein de l'équipe collaborative et une reconstruction d'un nouveau savoir.

#### **4.3.2. Le rapport offre/demande**

Le dispositif de formation CEPACFLEA2 ayant déjà été conçu, nous considérons que l'offre pédagogique s'est imposée à la demande, d'où une connotation behavioriste. Cependant, il y a eu une négociation partielle du programme de formation lors de la constitution du calendrier de formation (au sein de l'expérimentation qui s'est déroulée au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2), calendrier de formation basé essentiellement sur des tâches de compréhension écrite et sur les questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier, d'où une avancée vers l'approche constructiviste. Néanmoins, dans les deux précédentes expérimentations, les tâches collaboratives de production écrite sur Forum ont été testées, d'où une reconnaissance des besoins de l'apprenant qui construit une partie de sa formation au sein d'un groupe restreint.

#### **4.3.3. Du rapport à la distance à la réponse apportée par le dispositif CEPACFLE A2 en termes de recours aux TIC et au présentiel**

Les outils d'encadrement, tels les questionnaires du tuteur à distance sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 en compréhension écrite et les commentaires prenant la forme de rétroaction et de correction effectués par le tuteur distant, constituent des apports appropriés des TIC en tant que ressources éducatives. Cependant, l'introspection de l'apprenant sur ses stratégies cognitives aurait pu être audiovisuelle, ce qui nous aurait permis de prendre des indices sur les aspects non verbaux et para verbaux. On pourrait même aller plus loin dans le protocole de recherche mais nous ne l'évoquerons pas ici dans la mesure où cela concerne notre futur projet professionnel. Au niveau des séances de formation sur le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 en présentiel, nous avons adapté le calendrier de formation en fonction des contraintes notamment horaires (15 à 20 heures de formation au sein du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2) et de la finalité de notre recherche. Nous sommes donc bien ici dans une approche constructiviste des apprentissages.

Les outils de communication comprenant le "Forum des nouvelles", "Echangez sur votre travail !", "Réfléchissez à vos façons d'apprendre !", "Rendez-vous autour d'un sujet de discussion !", "Discutez en liberté !" et l'outil d'encadrement "Forum tuteurs" ont tous pour objectif la co-construction de la connaissance et des ressources éducatives, d'où la prévalence

de l'approche socioconstructiviste. Donc, il s'agit ici de s'approprier les TIC même si l'évaluation d'une production collaborative s'avère plus ou moins aisée.

#### **4.3.4. Le but de l'évaluation du dispositif CEPACFLEA2**

Entre les deux premières expérimentations et l'expérimentation qui s'est déroulée au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2, les deux tuteurs en présentiel/enseignant et le tuteur distant ont mené une réflexion sur le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 et le rôle de chacun des acteurs de ces actions de formation. Cela a certainement servi au concepteur/tuteur distant dans sa proposition de calendrier de formation à destination de l'institution et du tuteur en présentiel/enseignant du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 ainsi que dans sa pratique pédagogique. Nous sommes donc ici à la fois dans une approche de régulation constructiviste et dans une approche de co-réflexion socioconstructiviste.

### **5. Conclusion**

Au sein du sixième chapitre, concernant la conception artisanale du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2, nous avons explicité le scénario pédagogique qui se compose de quatre unités d'enseignement/apprentissage. Nous évoquons tout d'abord les macro-tâches de compréhension écrite, précédées par une tâche d'observation, qui s'appuient sur des supports authentiques ou semi-authentiques, textuels ou icono-textuels. Ces macro-tâches de compréhension écrite prennent, soit la forme informatique de "texte en ligne", soit la forme de "dépôt avancé de fichier" en vue d'une rétroaction et d'une correction effectuées par le tuteur distant dans le mode commentaire de la plateforme de type *Moodle*. En effet, ce sont sur certaines de leurs micro-tâches que portent les questionnaires du tuteur à distance visant à faire émerger les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE. Il existe aussi des tâches de production écrite individuelle notées par le tuteur distant via une grille d'évaluation et des tâches de production écrite collaborative en groupes restreints réalisées sur un Forum, corrigées par le tuteur distant et donnant lieu, lors des deux premières expérimentations, à des exposés préparés avec le soutien du tuteur en présentiel/enseignant et notés en groupe classe.

Ce dispositif de formation contient aussi un scénario de communication qui comporte des forums, un chat et une messagerie, chacun de ces outils d'aide possédant une fonction précise.

Il existe aussi un scénario d'encadrement comprenant : une présentation de la formation tant pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle sous la forme d'un document PDF, un forum des tuteurs (en ce qui concerne les interactions entre le tuteur à distance et le tuteur en présentiel), les questionnaires du tuteur à distance (prenant la forme informatique de texte en ligne) sur les stratégies cognitives employées par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR en compréhension écrite de documents sémiotiques, culturels, informatifs, publicitaires, épistolaires (ou une combinaison de ces types de documents-suppôts) ainsi que des outils de classement sous forme de tableaux et les commentaires (rétroactions et corrections) du tuteur distant. A cela s'ajoutent, un calendrier de formation et un tableau de suivi élaborés sur *Word* et ce, en format papier à disposition, en présentiel, de l'apprenant singulier.

Enfin, nous avons réalisé un tableau, à partir du modèle d'intelligibilité de trois types de dispositifs conceptualisé par Bernard (1999, p. 175), visant la mise à distance de la formation, auquel nous avons ajouté l'approche socio-constructiviste. Ce tableau nous a permis de visualiser notre dispositif hybride de formation qui oscille entre une approche behavioriste, une approche constructiviste et une approche socio-constructiviste. La prédominance du dispositif CEPACFLEA2 tendrait cependant vers l'approche constructiviste bien que le socio-constructivisme y soit très présent.



---

TROISIÈME PARTIE :

DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA  
RECHERCHE QUALITATIVE À  
L'INSTRUMENTATION DU TUTEUR  
DISTANT POUR IDENTIFIER LES  
STRATÉGIES COGNITIVES DE  
L'APPRENANT SINGULIER D'UN NIVEAU  
A2 DE FLE EN COMPRÉHENSION  
ÉCRITE

---



## **CHAPITRE 7 : CADRAGE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE**

---

La troisième partie de cette recherche expose la méthodologie de la recherche qualitative visant à l'instrumentation du tuteur distant pour identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite. Nous commençons ici par un cadrage théorique avant d'exposer notre problématique et nos deux hypothèses de recherche.

### **1. Cadrage théorique**

La visée de ce cadrage est de formuler les choix théoriques que recouvrent les deux premières parties de cette recherche en les exposant à travers un résumé du contenu de chacun de leurs six chapitres. La première partie étudie la perception comme un moyen d'accès à la compréhension d'une situation, puis cette notion s'affine sur la fonction d'identification perceptive avant d'exposer certains modèles mentaux permettant l'accès à la notion de représentation en compréhension écrite. La deuxième partie cherche à faire émerger une fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant au sein d'un dispositif hybride de formation en passant par l'explicitation des notions de stratégie de lecture en Français Langue Étrangère (FLE), de tâche et de taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif.

La première partie de cette recherche intitulée "De la perception aux représentations en compréhension écrite" comporte trois chapitres.

Au sein du premier chapitre, dans un premier temps, nous cherchons à comprendre l'évolution de la pensée philosophique en prodiguant un certain nombre d'indices sur le concept de la perception. Dans un deuxième temps, nous mettons l'accent sur la psychologie en tant que science d'où émane l'un de ses domaines à savoir : la perception. Dans un troisième temps, nous entrons au coeur des théories cognitives de la perception jusqu'à traiter de l'approche computationnelle. Au sein des théories structuraliste et empiriste, la méthode de

l'introspection est utilisée pour révéler les éléments conscients lors de l'accomplissement d'une tâche. Or, l'introspection est une méthode que le tuteur distant met en oeuvre par l'intermédiaire de ses questionnaires asynchrones mis à disposition de l'apprenant de FLE qui a pour rôle d'y rédiger ses manières de faire concernant certaines micro-tâches de compréhension écrite. Quant à l'approche analytique de Wundt (cité par Godefroid, 2008) elle classifie des éléments psychiques (Godefroid, 2008, p. 47) pour atteindre la connaissance de la structure de la conscience. Il existe ici une similarité avec l'approche de la construction de l'instrument à destination du tuteur distant, cette construction partant d'une habileté langagière globale et de sa description en éléments qui se veut précise afin d'en dégager des habiletés cognitives puis, des stratégies cognitives théoriquement applicables à l'apprenant. En accord avec Piaget sur le premier point, à savoir que, dans le cas présent, le tuteur distant avance par tâtonnements et corrections pour concevoir son instrument visant à identifier les stratégies cognitives de l'apprenant, le désaccord porte sur le choix d'un système cognitif unique fait par Piaget. Hochberg (cité par Streri, 2011), en tant que constructiviste, informe que c'est par l'intégration des différents détails perçus de la scène que l'organisme construit une représentation mentale (Bagot, 1999, p. 9) de la scène et des objets observés. Ainsi, lorsque le tuteur distant observe les documents de recherche lui servant à la conception de son instrument, il perçoit des détails qui influent sur ses représentations mentales. Quant à Bruner et Postman (1947) (cités par Streri, 2011), ils affirment que la perception n'est pas, dans sa totalité, le résultat du "contenu du message sensoriel" mais subit également l'influence des expériences antérieures (Streri, 2011, pp. 113-114) et de "facteurs *top down*" (Streri, 2011, p. 114) tels que "les émotions, la motivation et les valeurs sociales" (Bertrand & Garnier, 2005, p. 83). Ainsi le tuteur distant a lui aussi vécu ou ressenti ses propres expériences, ses émotions, sa motivation et ses valeurs sociales ce qui peut influencer ses représentations quant à la conception de l'instrument. Cependant, le tuteur distant, malgré une certaine subjectivité que l'on ne peut nier, s'il se voue à la tâche à accomplir et aux résultats qu'il en attend, est doté d'une objectivité certaine. Quant à la thèse de la modularité de Fodor (1986), elle démontre qu'il n'existe pas une unicité du système cognitif comme le propose Piaget (1998), mais bien une modularité des systèmes cognitifs. Pour ce faire, Fodor (1986) classifie les processus psychologiques de manière fonctionnelle en trois catégories : les transducteurs, les systèmes périphériques et les systèmes centraux. A la différence de la classification traditionnelle qui sépare la perception de la pensée et du langage, Fodor (1986) classe dans la même catégorie fonctionnelle les processus perceptuels et les processus du langage en mettant en corrélation, pour les premiers processus, les stimuli visuels et la disposition distale par le jeu des lois de réflexion de la lumière. Quant aux systèmes centraux, ce sont eux qui sont à l'origine de la



"fixation de la croyance" et donc qui mettent en œuvre notre jugement en regard de l'information transmise. Il est à noter que nous adhérons à la conception de la modularité des systèmes cognitifs telle que le fait Fodor. En outre, comme l'intelligence humaine reposerait plutôt sur des méthodes heuristiques qui lui permettent de tendre vers la finalité recherchée, l'approche computationnelle qui s'est d'abord intéressée, en vain, aux algorithmes apparaît comme pertinente dans le cadre de notre recherche. Enfin, contrairement aux propos de Fodor (cité par Weil-Barais, 2011) qui maintient que le "langage de la pensée" semble de nature propositionnelle, ce qui sied à l'usage des langages informatiques, l'intelligence humaine reposerait plutôt sur un codage sous forme d'images mentales. Ainsi, le cognitivisme computationnel se centre sur les représentations mentales (Weil-Barais, 2011, pp. 51-52).

Le deuxième chapitre intitulé l'identification perceptive aborde tout d'abord les cinq types de tâches qui encadrent et explicitent l'identification perceptive, puis cherche à comprendre comment les processus attentionnels influent sur la tâche d'identification, démontre l'existence d'un continuum entre les processus automatiques et les processus contrôlés pour enfin s'appesantir sur notre système de contrôle cognitif de l'activité avant de citer divers types d'erreurs attentionnelles qui peuvent malencontreusement affecter les individus. Au niveau de la tâche d'estimation, l'élaboration d'une typologie des habiletés cognitives correspond à une sorte d'échelle qualitative de la variable psychologique complexe que constitue la stratégie cognitive utilisée par l'apprenant en compréhension écrite (Streri, 2011, p. 126). La tâche d'identification perceptive d'un mot, par exemple, comprend, en amont une phase de détection de ce mot parmi toutes les significations du mot activées en mémoire puis, l'identification du mot à partir de laquelle on accède à une signification contextualisée après récupération du code en mémoire correspondant à ce mot (Meunier, 2009, p. 114). Dans le cadre de cette recherche il s'agirait, à partir d'un énoncé rédigé par l'apprenant, d'identifier ses stratégies cognitives puis de les catégoriser en termes d'habiletés cognitives par un jeu de ressemblances et de différences ainsi qu'à l'aide d'inférences. Or, la catégorisation permet l'affectation d'un stimulus à une catégorie qui se situe déjà en mémoire et dès lors, non seulement l'identification plus ou moins globale d'un objet, mais aussi d'initier des comparaisons (évaluation des ressemblances et des différences) notamment lors d'activités de jugement et d'inférences (Meunier, 2009, p. 115). En ce qui concerne l'attention, pour Camus (1996), il existe une importante variété de processus attentionnels. C'est cet aspect qui est retenu au sein de la recherche menée ici. Il y aurait même un système attentionnel au sein duquel les processus attentionnels sont interdépendants et cohérents (Camus, 1996, p. 15). Ce système attentionnel dont parle Camus (1996) et dont la description émane d'un schéma de Cohen (1993) (cité par Camus, 1996), comprend notamment : la "sélection de l'information"

(Camus, 1996, p. 15) qui est une "habileté" à sélectionner une faible quantité d'informations au sein de notre environnement (Camus, 1996, p. 17 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 35) afin d'en réaliser une analyse spécifique, les "ressources attentionnelles" et le "contrôle de la réponse à l'activité" (Camus, 1996, p. 15). C'est alors, qu'il est nécessaire de distinguer l'attention sélective ou dirigée (*focused attention*) de l'attention partagée ou divisée (*divided attention*). Lorsque le sujet traite un stimulus parmi plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention sélective alors que lorsque le sujet traite simultanément plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention partagée (Cadet, 1998, pp. 140-141 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 36). Ainsi, la tâche du tuteur distant correspondrait bien à l'attention partagée dans la mesure où il s'agirait pour celui-ci de comprendre la réponse de l'apprenant à une micro-tâche donnée de compréhension écrite, de comprendre les énoncés produits en termes de stratégies cognitives et de comparer ces énoncés à la typologie des habiletés cognitives d'où une pluralité des tâches à effectuer. Concernant les caractéristiques des processus automatiques, le degré de pratique et le degré d'expertise du sujet sur une tâche auraient un effet sur ses performances et expliciteraient la distribution des ressources cognitives : les performances du sujet apprenant, au fur et à mesure de son entraînement et de son apprentissage ainsi que celles de son système cognitif, s'élèveraient simultanément à l'amoindrissement des besoins du sujet en ressources cognitives du fait de l'automatisation des traitements de l'information (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 42). Ceci aiderait le tuteur distant dans le cadre de sa tâche de comparaison entre les réponses de l'apprenant en termes de stratégies cognitives et la typologie des habiletés cognitives. En effet, le tuteur distant peu à peu doit atteindre un certain automatisme dans sa tâche d'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier. Cependant, l'objectif n'est-il pas d'aller vers un continuum entre les processus automatiques et les processus de contrôle ? En effet, certaines recherches expérimentales, évoquées dans le corps du développement de ce second chapitre, conçoivent un "modèle de la recherche visuelle" tel un "processus continu", continuité décrite par la distinction entre les processus de décision perceptive et les impressions perceptives. En effet, la prise de décision perceptive demande au sujet une construction précise et sans ambiguïté de la représentation perceptive des stimuli observés, tandis que les impressions perceptives permettent rarement d'en construire une représentation du fait du bruit subit qui empêche de générer une représentation sans ambiguïté. Ainsi, les processus attentionnels interviendraient au niveau de la décision donc à des phases tardives du traitement perceptif (Camus, 1996, pp. 86-87). Il est à noter que le système complexe des connaissances procédurales se compose d'un ensemble de règles de production au sein desquelles une condition (si) provoque une action (alors). Or, l'acquisition d'une habileté cognitive est une construction de ce système de règles de

production. Elle dépend de trois étapes dont sont extraites les données suivantes : l'"encodage des instructions" tel que des objectifs, des consignes ou encore un mode d'emploi, pour atteindre des connaissances ; l'identification des régularités par la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales ; et la pratique (Camus, 1996, pp. 92-93). C'est justement le processus qu'opère progressivement le tuteur distant dans l'apprentissage de sa fonction perceptivo-cognitive. En ce qui concerne l'habileté cognitive, elle est dotée d'une organisation souple, dépend de la pratique du sujet et est variable stratégiquement selon l'individu singulier. Cette organisation applique un changement du mode de fonctionnement des automatismes dont elle est dotée, automatismes devenant plus flexibles et transparents au déterminisme cognitif. Elle ne peut donc se résoudre à être un simple processus automatique généralisé. En effet, les habiletés cognitives élaborées dans le cadre de la typologie se doivent d'être dotées d'une certaine flexibilité en fonction du contexte situationnel de l'énoncé-réponse de l'apprenant en termes de stratégies cognitives. Cependant, leur bonne compréhension doit devenir un automatisme pour le tuteur distant en vue d'une application de plus en plus rapide. En outre, il est à noter que les trois fonctions cognitives que sont l'attention, la catégorisation et la mémoire doivent être intégrées en un "phénomène unique" (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 55) et que l'attention est au centre d'un même processus cognitif (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 56). Cependant, malgré les capacités du contrôle cognitif, l'individu peut faire des erreurs d'attention, il en est bien entendu de même pour le tuteur distant.

Le troisième chapitre traite des modèles mentaux et des représentations en compréhension de texte. Il est divisé en six parties. Certaines parties paraissent indispensables à la bonne compréhension des éléments appartenant à d'autres parties ou sous-parties qui sont retenus dans le cadre de cette recherche. Progressivement, l'explicitation des notions : de schéma, de représentations propositionnelles, de modèles de situation, de structures conceptuelles, du modèle "Landscape", et enfin de la compréhension associée à la mémoire, de l'organisation et des limites des travaux portant sur les représentations, mène à une réflexion pour aboutir aux chapitres suivants, sans doute plus concrets, ainsi qu'au traitement des données par rapport à une instrumentation du tuteur distant. S'agissant plus précisément du modèle "Landscape" (van den Broek *et al.*, 1996, 1999 cités par Blanc & Brouillet, 2006) Blanc et Brouillet (2006 pp. 160-163) retracent, qu'en tant que processus cyclique, la compréhension écrite dépend de l'activation de ses unités (concepts, idées) évoluant d'une phrase ou d'une proposition à une autre, tout en considérant la linéarité de la lecture. Or, certaines unités du texte sont maintenues activées bien que les ressources attentionnelles soient limitées. C'est ainsi que quatre sources d'activation peuvent être mises en oeuvre lors de

chacun des cycles de traitement à savoir : la partie du texte dont le traitement est en cours de réalisation, le contenu du cycle de lecture antérieure, la réactivation par le lecteur des concepts déjà traités et enfin l'accès aux connaissances antérieures. Or, selon Blanc et Brouillet (2006, pp. 163-167) le modèle "Landscape", concernant l'activité cognitive de compréhension de texte, est implémenté de manière computationnelle dans un modèle informatique. En outre, il est à noter que les modèles mentaux sont des structures dynamiques construites au début de la lecture du texte et qui évoluent au fil des modifications rencontrées lors de la poursuite de la lecture. Or, du fait des capacités limitées de la mémoire de travail et de l'absence d'automatisme de cette activité, il existe des différences interindividuelles, ce qui est très intéressant pour la recherche menée ici. Par ailleurs, au sein des premiers travaux, les chercheurs proposent une organisation des représentations en compréhension de texte structurée de manière analogique par rapport à la situation descriptive du texte. Au contraire, ce qui semble plus porteur dans le cadre de cette recherche s'avère être la représentation en compréhension de texte qui s'organise autour de la notion de cohérence. En effet, les standards de la cohérence sont confrontés aux variations interindividuelles ainsi qu'aux variations intra-individuelles selon les contraintes de la situation de compréhension bien que l'on puisse s'appuyer sur certains critères de cohérence universels.

La deuxième partie de cette recherche concerne le tuteur distant et sa fonction d'identification perceptivo-cognitive au sein d'un dispositif hybride de formation dénommé CEPACFLEA2 (Communication Écrite & Perception de l'Activité Cognitive en FLE au niveau A2) que nous avons conçu et informatisé sur la plateforme UMTICE de l'Université du Maine.

Au sein du quatrième chapitre, dans un premier temps, est traité le développement de l'activité linguistique de compréhension écrite en FLE à un niveau A2 du CECR. Puis dans un deuxième temps, il s'agit de comprendre l'évolution de la notion de stratégie de lecture en FLE. Enfin dans un troisième temps, on définit la notion de tâche selon l'approche actionnelle et l'approche communicative, on prend en considération l'évaluation des habiletés langagières au sein des deux typologies de Lussier (1992) puis, on s'appuie notamment sur la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et ses collaborateurs (1969) ainsi que sur la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007). En outre, le public cible sur lequel repose cette recherche visant à l'instrumentation du tuteur distant n'est pas spécifié. En effet, tout apprenant singulier de FLE, voire issu d'autres domaines

disciplinaires, pourrait bénéficier de ce type de fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant afin de rendre ses apprentissages plus efficaces.

Au sein du cinquième chapitre, nous avons notamment dressé un tableau comparatif de treize articles scientifiques issus de onze auteurs. Ces articles sont relatifs aux recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant, recherches que nous avons mises en perspective de manière contextualisée. Dans ce tableau, portant sur les recherches antérieures relatives aux rôles du tuteur distant, nous avons identifié dix grandes catégories de rôles du tuteur distant, catégories de rôles que nous avons structurées et d'où émane un rôle de régulation au plan cognitif. C'est notamment au sein des recherches de Bourdet (2005, 2007), Teutsch, Bourdet et Gueye (2004) qui, en analysant le rôle de régulation du tuteur distant, indiquent qu'il serait nécessaire d'aider l'apprenant à maîtriser ses stratégies cognitives, à expliquer sa méthode ainsi qu'à solliciter la rétrospection et la réflexivité de cet apprenant que l'on désire mener à l'autonomie, que nous avons découvert les prémices de cette fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant. En effet, les termes "stratégies cognitives", "rétrospection", "réflexivité" et "autonomie" chez l'apprenant font écho à notre recherche sur l'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en compréhension écrite via une instrumentation artisanale qui aboutit à attribuer au tuteur distant une nouvelle fonction perceptivo-cognitive parmi les autres fonctions de ce rôle de régulation au plan cognitif.

Au sein du sixième chapitre, concernant la conception artisanale du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2, nous avons explicité le scénario pédagogique qui se compose de quatre unités d'enseignement/apprentissage. Nous évoquons ici uniquement les macro-tâches de compréhension écrite qui s'appuient sur des supports authentiques ou semi-authentiques, textuels ou icono-textuels. Ces macro-tâches de compréhension écrite prennent, soit la forme informatique de "texte en ligne", soit la forme de "dépôt avancé de fichier" en vue d'une rétroaction et d'une correction effectuées par le tuteur distant dans le mode commentaire de la plateforme de type *Moodle*. En effet, ce sont sur certaines de leurs micro-tâches que portent les questionnaires du tuteur à distance visant à faire émerger les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE. Ce dispositif de formation contient aussi un scénario de communication qui comporte des forums, un chat et une messagerie, chacun de ces outils d'aide possédant une fonction précise. Il existe aussi un scénario d'encadrement comprenant : une présentation de la formation tant pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle sous la forme d'un document PDF, un forum des tuteurs (en ce qui concerne les interactions entre le tuteur à distance et le tuteur en présentiel), les questionnaires du tuteur à distance (prenant la forme informatique de texte en ligne) sur les stratégies

cognitives employées par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR en compréhension écrite de documents culturels, informatifs et publicitaires et les commentaires (rétroactions et corrections) du tuteur distant. A cela s'ajoutent, un calendrier de formation et un tableau de suivi élaborés sur *Word* et ce, en format papier à disposition, en présentiel, de l'apprenant singulier. Enfin, nous avons réalisé un tableau, à partir du modèle d'intelligibilité de trois types de dispositifs conceptualisé par Bernard (1999, p. 175), visant la mise à distance de la formation, auquel nous avons ajouté l'approche socio-constructiviste. Ce tableau nous a permis de visualiser notre dispositif hybride de formation qui oscille entre une approche behavioriste, une approche constructiviste et une approche socio-constructiviste. La prédominance du dispositif CEPACFLEA2 tendrait cependant vers l'approche constructiviste.

## **2. Problématique de recherche**

Etant donné que dans les environnements universitaires d'enseignement et d'apprentissage à distance, le tuteur didactico-évaluatif, dans son activité de perception, a des difficultés à détecter les stratégies cognitives à l'origine d'un blocage (Villiot-Leclercq & Dessus, 2009), ce qui nécessite une instrumentation spécifique pour visualiser l'activité cognitive de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage médiatisé, notre problématique de recherche a pour finalité d'instrumenter le tuteur distant en ce qui concerne sa fonction d'identification perceptivo-cognitive pour que cet acteur d'une formation hybride sur la plateforme UMTICE puisse identifier les stratégies cognitives en compréhension écrite de l'apprenant singulier d'un niveau A2 du Centre International d'Études Françaises de l'Université Lumière Lyon 2.

## **3. Hypothèses de recherche**

Ainsi, le neuvième chapitre opérationnalise une première hypothèse de recherche associant la typologie des habiletés langagières de Lussier (1992) aux Taxonomies des Objectifs Pédagogiques, relatives au domaine cognitif, de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007) pour aboutir à une typologie des habiletés cognitives qui permet d'identifier et de nommer les stratégies cognitives que pourrait utiliser l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR lors de la réalisation de tâches de compréhension écrite.

Enfin, le dixième chapitre opérationnalise une seconde hypothèse de recherche dont l'objet est la mise à disposition du tuteur distant d'une typologie théorique des habiletés cognitives comme instrument de prise d'informations sur l'activité cognitive de l'apprenant singulier de FLE pour qu'il puisse identifier ses stratégies cognitives en termes d'habiletés cognitives.





## **CHAPITRE 8 : LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE**

---

### **1. L'analyse du corpus des documents-supports des diverses macro-tâches sélectionnées notamment selon "Les différents types de textes" de Puren, Bertocchini et Costanzo (1998)**

Selon Cuq et Gruca (2005, pp. 265-266), au sein de la compétence de communication, on peut distinguer quatre composantes : la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique. Celle qui nous intéresse, afin de décrire notre corpus sélectif de documents-supports, concerne la composante discursive que les deux auteurs définissent ainsi :

[la] composante discursive [...] assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent (Cuq & Gruca, 2005, p. 266).

Or, une situation de communication possède les composantes<sup>125</sup> suivantes :

- des acteurs (le scripteur et le lecteur)
- un lieu
- une date
- un message
- un canal de transmission du message
- un code (le langage écrit).

En outre, nous retenons le tableau permettant de repérer "le type dominant d'un texte" en compréhension et expression écrite proposé par Puren, Bertocchini et Costanzo (1998, p. 123) afin de qualifier notre corpus de documents-supports en ce qui concerne les tâches retenues sur le critère qu'elles sont suivies d'un questionnaire du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE. En effet la réponse

---

<sup>125</sup> Robert, J.-P. (2008) (2<sup>e</sup> ed. revue et augmentée). Dictionnaire *pratique* de didactique du FLE (p.91), Paris: Éditions Ophrys, 2008.

des apprenants du groupe expérimental aux onze questionnaires du tuteur à distance prévus au sein du calendrier de formation permettra de valider, d'invalider ou de nuancer notre seconde hypothèse de recherche. Ce tableau intitulé "Les différents types de texte" comporte quatre colonnes citées dans l'ordre suivant :

1. Type dominant (narratif, argumentatif, descriptif, informatif/explicatif, expressif et injonctif)
2. Intention de l'auteur
3. Objectifs de commentaires spécifiques
4. Exemples de textes.

Nous allons présenter ici l'analyse des types de textes constituant notre corpus selon le tableau de Puren, Bertocchini et Costanzo (1998, p. 123) auquel nous avons ajouté d'autres catégories afin de préciser notre corpus ainsi que le format informatique utilisé pour concevoir chaque tâche.

Numéro de la tâche	Type(s) dominant (s) de document-support	Autres types de catégories				Format informatique
		culturel	sémiotique	publicitaire	épistolaire	
1	Expressif/descriptif	x	x			Texte en ligne
2	Informatif/explicatif			x		Dépôt avancé de fichier + tableau <i>Word</i>
3	Informatif/explicatif	x				Dépôt avancé de fichier + tableau <i>Word</i>
4	Descriptif				x	Dépôt avancé de fichier + tableau <i>Word</i>
5 - 6 - 7	Informatif/expressif/injonctif	x	x			Dépôt avancé de fichier + tableau <i>Word</i>
8	Informatif/descriptif			x		Dépôt avancé de fichier
9	Informatif/explicatif	x	x			Texte en ligne + tableau <i>Word</i>

**Tableau 3 : Tableau d'analyse du corpus des documents-supports sélectionnés**

La tâche n°1 (voir annexe 6, pp. 504-505) fait partie de la macro-tâche intitulée "Les stéréotypes". Elle se situe au sein de l'activité 2 du module 1 de l'unité 1 et vient juste après

une "Introduction" (document déclencheur) définissant en contexte la notion de stéréotype. Elle est composée d'une tâche d'observation ("Activité 2.1. Observez ! Lisez !") qui est un document-support bande dessinée (document authentique sous la forme d'un lien hypertexte sur l'Internet) à observer, document muni d'une liste de quinze stéréotypes (document fabriqué) dont certains ne sont pas représentatifs de la bande dessinée. Cette tâche d'observation précède une tâche ("Activité 2.2. Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !") demandant à l'apprenant de relever les stéréotypes pertinents par rapport à la bande dessinée et de les écrire au sein d'un format informatique "texte en ligne". La bande dessinée s'apparente à un document expressif dont l'objet est de susciter des émotions, des impressions et repose sur l'étude des signes et de leur signification. C'est aussi un document culturel relatif à des clichés sur la vie en France et sa population. La liste textuelle de stéréotypes est un document dont les énoncés représentent ou non la signification des signes, il s'agit donc aussi d'un document descriptif.

La tâche n°2 (voir annexe 6, pp. 506-507) constitue la première tâche de l'activité 1 du module 1 de l'unité 2. Elle se compose d'un document semi-authentique comprenant trois annonces publicitaires du déroulement d'événements culturels. Il s'agit ici d'un document informatif qui vise à informer le grand public de ces trois événements culturels mais aussi d'un document explicatif où il permet une bonne compréhension du déroulement de ces événements culturels. Il s'agit donc d'un document publicitaire dont la tâche consiste à répondre à des questions sur la situation de communication de ces trois annonces au sein d'un tableau *Word* qui prend le format informatique d'un "dépôt avancé de fichier".

La tâche n°3 (voir annexe 6, p. 508) correspond à la seconde tâche de l'activité 1 du module 2 de l'unité 2. Il s'agit pour l'apprenant d'observer un tableau portant sur la présentation de fêtes et de traditions françaises (document authentique) et d'y rechercher pour trois fêtes (le jour de l'an, mardi-gras et l'armistice de 1918) les indicateurs de temps puis de les insérer dans un tableau *Word* pour chacune des ces fêtes ou traditions, tableau *Word* prenant le format informatique d'un "dépôt avancé de fichier". Ce document-support en ligne grâce à un lien hypertexte est par conséquent de type informatif et explicatif mais aussi culturel. En ce qui concerne la tâche, elle est de l'ordre de la linguistique grammaticale.

La tâche n°4 (voir annexe 6, pp. 509-510), qui se situe au sein de l'activité 2 du module 2 de l'unité 3, est précédée d'une tâche d'observation de trois cartes postales (document fabriqué). Cette seconde tâche de l'activité 2 donne un accès aux trois cartes postales par l'intermédiaire d'un lien hypertexte et demande à l'apprenant de répondre à des questions portant sur la situation de communication ainsi que sur la linguistique grammaticale. Ainsi, il s'agit bien ici d'un document-support descriptif mais aussi épistolaire puisqu'il engage une conversation écrite (Cicurel, 1991, p. 75). Le tableau *Word* (une colonne par carte postale), au sein duquel l'apprenant répond aux questions, prend le format informatique d'un "dépôt avancé de fichier".

Les tâches n°5 et n°6 (voir annexe 6, p. 511) font partie de l'activité 1 du module 1 de l'unité 4. Elles sont précédées d'une tâche d'observation de panneaux routiers (document authentique). Lors de ces deux tâches, il s'agit d'identifier par leur dénomination deux panneaux routiers afin de les repérer parmi d'autres puis, de cocher la signification adéquate pour chacun d'entre eux qui se situe dans un tableau *Word* à télécharger et à mettre sur la plateforme dans le cadre du format informatique d'un "dépôt avancé de fichier". Le document-support est ici de type informatif et/ou injonctif (en effet, on dit de faire quelque chose au sujet en fonction de son choix) mais aussi de type expressif puisque l'on recherche à susciter des réactions. En outre, il s'agit d'un document culturel (dans le monde, les panneaux ont des formes spécifiques données en fonction des cultures, des lois, etc.) et sémiotique puisque chaque panneau est un signe qui dispose d'une ou plusieurs signification(s).

La tâche n°7 (voir annexe 6, p. 512) est intégrée dans l'activité 1 du module 1 de l'unité 4. Elle est décomposée en une tâche d'observation de signaux d'indication de type C qui donnent des informations utiles dans le cadre de la conduite des véhicules (document authentique). Il s'agit pour l'apprenant d'indiquer le nom du panneau d'indication adéquat pour chaque macro-tâche relative à l'indication textuelle fournie au sein d'un tableau *Word* à mettre sur la plateforme grâce au format informatique du "dépôt avancé de fichier". Le document-support est ici de type informatif et/ou injonctif (il existe des interdictions de faire une action). De plus, c'est un document culturel, puisque les signaux d'indication ne prennent pas forcément la même forme d'une culture à une autre, et sémiotique car représentant des signes qui possèdent une signification particulière.

La tâche n°8 (voir annexe 6, pp. 513-516) concerne l'activité 2 du module 1 de l'unité 3. Elle est précédée d'une tâche d'observation d'un document de trois annonces de locations touristiques (document semi-authentique assez long). Puis, au sein d'un document *Word*, l'apprenant retrouve le tableau correspondant aux trois annonces de locations touristiques qui est suivi d'un autre tableau au sein duquel, pour chaque annonce, sont effectuées des demandes relatives à la situation de communication. Le document-support est donc de type informatif puisque son rôle est de proposer de l'information sur des locations touristiques mais aussi descriptif puisqu'il est fait une description du type de location proposée. Il s'agit donc d'une sorte de guide touristique sur l'internet qui correspond donc à un document publicitaire. Le document Word prend bien entendu le format informatique de "dépôt avancé de fichier".

La tâche n°9 (voir annexe 6, p. 517) se situe au sein de l'activité 2 du module 2 de l'unité 1. Une "Introduction" textuelle précisant les divers types d'informations que l'on peut trouver pour s'informer sur un pays donné précède la tâche qui se propose d'observer un document authentique via un lien hypertexte sur l'Internet et de répondre à des questions précises sur chacune des parties du document à observer. Cette tâche prend le format d'un "texte en ligne" et le document support est de types informatif et explicatif puisqu'il aide le lecteur à comprendre l'information fournie. C'est aussi un document culturel (il porte sur la France et ses caractéristiques) et sémiotique puisqu'il est agrémenté de photographies sur des zones géographiques de la France.

Notre corpus se compose donc de 9 tâches dont les documents-supports sont pour 3 tâches de types informatif/expressif/injonctif (tâches n°5, 6 et 7), pour 3 tâches de types informatif/explicatif (tâches n°2, 3 et 9), pour une tâche de types informatif/descriptif (tâche n°8), pour une tâche de type descriptif (tâche n°4) et pour une tâche de types expressif/descriptif (tâche n°1). De plus, on compte 6 documents-supports de type culturel (tâches n°1, 3, 5, 6, 7 et 9), 5 documents-supports de type sémiotique (tâches n° 1, 5, 6, 7 et 9), 2 documents-supports de type publicitaire (tâches n°2 et 8) et un document-support de type épistolaire (tâche n° 4).

## **2. Présentation des divers outils de recherche qualitative visant à instrumenter le tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive**

## **2.1. Vers une typologie des habiletés cognitives en trois phases**

La première phase consiste, à partir de la variable "texte" constituée par le document-support de la tâche, à effectuer une description textuelle de la tâche ainsi que de sa consigne. Puis, nous définissons textuellement cette description en termes d'habiletés langagières réceptrice et productive au sens de Lussier (1992).

Au sein de la deuxième phase, nous partons de la description de la tâche de compréhension écrite en termes d'habiletés langagières réceptrice et productive (Lussier, 1992) pour en induire une énumération des micro-tâches de compréhension écrite qui la compose. En outre, chaque micro-tâche est introduite par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992).

Dans la troisième phase, nous confrontons les opérations cognitives de la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et ses collaborateurs (1969) et de la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007) à partir de chaque verbe d'action évaluatif de Lussier (1992).

## **2.2. Conception d'une typologie théorique des habiletés cognitives en trois phases (voir annexe 7, pp. 519-521)**

Puis, à partir de la confrontation des deux taxonomies pour chaque micro-tâche, nous identifions un verbe d'action cognitif au sens de Guité (2007) à associer au verbe d'action évaluatif de Lussier (1992).

Cette démarche d'association d'un verbe d'action évaluatif à un verbe d'action cognitif forme des couples de verbes d'action que nous dénommons "habiletés cognitives".

L'ordonnancement des habiletés cognitives selon un degré de complexité descendant produit une typologie théorique des habiletés cognitives. Nous employons de terme "théorique" dans le sens où cette typologie n'a pas encore été appliquée. Son application pourrait, cette fois, donner lieu à une typologie pragmatique des habiletés cognitives.

### **2.3. Conception des questionnaires du tuteur à distance sur les stratégies cognitives en compréhension écrite simplifiés langagièrement en trois phases**

A partir de la typologie théorique des habiletés cognitives, nous avons nommé en employant le "Je" les stratégies cognitives (voir annexe 7, pp . 522-524) correspondant à chacune des micro-tâches de compréhension écrite sélectionnées antérieurement.

Cet outil associant chaque habileté cognitive à une ou plusieurs stratégies cognitives a permis l'élaboration de questionnaires complexes du tuteur à distance pour nommer les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier pour chaque micro-tâche de compréhension écrite sélectionnée.

Enfin, nous avons adapté langagièrement ces questionnaires complexes du tuteur à distance en renommant notamment, de façon plus simple, les stratégies cognitives qui prennent la forme d'exemples donnés à l'apprenant singulier au sein des questionnaires du tuteur à distance (voir annexe 8, pp. 525-535).

## **3. De la conception de l'échantillon au recueil des données dans un cadre expérimental au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2**

### **3.1. L'échantillon et sa scission en un groupe expérimental et en un groupe de contrôle**

Suite à une présentation de notre projet expérimental avec la responsable de direction, la coordinatrice pédagogique et le coordinateur du pôle de ressources numériques, l'Institution du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 nous a donné son accord pour expérimenter une partie du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 implémenté sur le plateforme UMTICE de l'Université du Maine. Nous avons donc rencontré deux enseignantes qui acceptaient notre proposition de formation au sein de leur cours particulier. En fonction de l'emploi du temps, l'une d'entre elles nous a accueillie les lundis après-midi entre 14 heures et 15 heures 45 minutes au sein de ses séances de compréhension écrite du 21 mars 2011 au le 16 mai 2011 au sein d'un échantillon de 13 sujets majoritairement de langue maternelle

chinoise. En outre, lors du mercredi 23 mars, 45 minutes ont été dédiées dans un autre cours particulier à la complétion du questionnaire d'entrée en formation.

Lors de la première séance, le lundi 21 mars et de la deuxième séance, le mercredi 23 mars, un test de positionnement (voir annexe 10, pp. 547-549) et un questionnaire d'entrée en formation (voir annexe 9, pp. 537-542) ont été mis à la disposition du groupe de 13 sujets apprenants.

Nous avons, dès lors, réalisé un premier tableau répertoriant les données des items du questionnaire d'entrée en formation ainsi que les notes attribuées lors du test de positionnement en compréhension écrite et en production écrite puis, nous avons fait une moyenne de ces deux notes sur un barème de 20 points.



Indicateurs	Etudiant 01	Etudiant 02	Etudiant 03
<b>Informations personnelles</b>			
Sexe	Féminin	Masculin	Féminin
Age	25 ans	23 ans	25 ans
Nationalité	Chinoise	Chinoise	Chinoise
Langue maternelle	Chinois	Chinois	Chinois
Langues étrangères connues	Japonais, Français, Anglais	Anglais, Français	Anglais, Français
Obtention du diplôme le plus haut	Licence	Licence	Licence
<b>Identification de données relatives à l'apprentissage du français</b>			
Type de certification obtenue	Absence de diplôme	Absence de diplôme	TCF
Fréquence et type d'utilisation de l'écrit	Beaucoup dans la vie scolaire et en France De temps en temps dans la vie privée et dans un autre pays Jamais dans la vie professionnelle et publique	Beaucoup dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle et publique et en France De temps en temps dans un autre pays Jamais dans la vie privée	Beaucoup dans la vie scolaire et en France Jamais dans la vie professionnelle et publique, dans la vie privée et dans un autre pays
Lieux d'apprentissage	Dans un centre de langues et en France	Dans une école de langues	Dans un centre de langues et en France
Mode d'apprentissage	En face à face pédagogique En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage et avec des moyens audiovisuels En centre de ressources	En face à face pédagogique En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage et avec des moyens audiovisuels En laboratoire de langues	En face à face pédagogique Seule En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage, avec des moyens audio-visuels et avec Internet et/ou des cd-rom
Durée d'apprentissage	6 mois	6 mois	10 mois
Outils d'utilisation à l'écrit	Par email	Par email	Par email
Opinion de l'étudiant sur son niveau	A2	A2	A2
<b>Souhaits par rapport à l'apprentissage du français</b>			
Contenus	Lexical Actes de parole	Linguistique Lexical Actes de parole	Lexical Des situations d'apprentissage variées
Aptitudes	Compréhension orale Interaction orale	Compréhension orale Interaction orale Interaction écrite	Compréhension écrite Interaction orale
Certification et but poursuivi	Souhait d'une certification pour entrer dans un établissement supérieur et pour sa culture personnelle	Souhait d'une certification pour entrer dans un établissement supérieur et pour sa culture personnelle	Souhait d'une certification pour avoir un diplôme et pour sa profession actuelle, future
Modalités d'apprentissage	Seule avec un professeur En petit groupe En ligne Avec un tuteur à distance	En petit groupe Avec un professeur Avec un tuteur à distance	Seule avec un professeur En petit groupe En travail collaboratif Avec un professeur
<b>Caractéristiques individuelles par rapport aux facteurs d'ordre affectivo-motivationnel</b>			
Motivation	Souvent	Souvent	Souvent
Activité	Souvent	Souvent	Parfois
Effort	Souvent	Souvent	Souvent
Découragement	Parfois	Parfois	Jamais
Tolérance	Toujours	Toujours	-
Priorité à la communication même si erreurs il y a	Toujours	Toujours	Souvent
Pratique de la langue	Souvent	Toujours	Parfois
But communicatif	Toujours	Souvent	Souvent
Dimension affective	Souvent	Toujours	Parfois
<b>Situation face aux modes de communication informatique</b>			
Facilité d'accès à un ordinateur	Chez elle	Chez lui	Chez elle
Possession d'une connexion ADSL	Oui, chez elle	Oui, chez lui	Non
Facilité d'accès à une imprimante	Non	Non	-
<b>Performances</b>			
Capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible pour l'usage des outils de discussion Chat et Forum	Capacité forte pour l'usage d'une plateforme de formation à distance Capacité moyenne pour l'usage de liens hypertextes, de la navigation sur Internet, d'un Forum et d'un Chat	Capacité faible (vidéo, Forum, plateforme de FAD) Capacité moyenne (pièce jointe, Chat, document de traitement de texte, Powerpoint)
Evaluation en compréhension écrite	9/10	8/10	10/10
Evaluation en production écrite	5.5/10	5.5/10	7.25/10
Moyenne en communication écrite	14.5/20	13.5/20	17.25/20

**Tableau 4-A : tableau récapitulatif des données des items du questionnaire d'entrée en formation et des notes au test de positionnement**

Indicateurs	Etudiant 04	Etudiant 05	Etudiant 06
<b>Informations personnelles</b>			
Sexe	Féminin	Féminin	Féminin
Age	20 ans	22 ans	20 ans
Nationalité	Colombienne	Chinoise	Chinoise
Langue maternelle	Espagnol	Chinois	Chinois
Langues étrangères connues	Français, Anglais	Anglais, Français	Anglais, Français
Obtention du diplôme le plus haut	Baccalauréat	Licence	Baccalauréat
<b>Identification de données relatives à l'apprentissage du français</b>			
Type de certification obtenue	Baccalauréat	Attestation	Attestation
Fréquence et type d'utilisation de l'écrit	De temps en temps dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle et publique, en France et dans d'autres pays Jamais dans la vie privée	Beaucoup en France De temps en temps dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle et publique, dans la vie privée et dans d'autres pays	Beaucoup dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle et publique, dans la vie privée, en France et dans d'autres pays
Lieux d'apprentissage	-	Dans une école de langues, dans un centre de formation pour adultes et en France	Dans un centre de langues et dans une école de langues
Mode d'apprentissage	En face à face pédagogique En mode semi-intensif Avec une méthode d'apprentissage En auto-apprentissage	En face à face pédagogique En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage et des moyens audio-visuels En auto-apprentissage, en laboratoire de langues et en CdR	En face à face pédagogique En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage En auto-apprentissage En laboratoire de langues En centre de ressources
Durée d'apprentissage	(x) mois	7 ans	6 mois
Outils d'utilisation à l'écrit	Dans une discussion instantanée sur le Messenger	Sur un Forum et sur un Chat	Par email et sur un Forum
Opinion de l'étudiant sur son niveau	A2	A1	A2
<b>Souhaits par rapport à l'apprentissage du français</b>			
Contenus	Phonétique Linguistique Lexical	Phonétique Savoir-faire relatif au langage Actes de parole	Phonétique Actes de parole
Aptitudes	Compréhension orale Production orale Production écrite	Compréhension orale Production écrite Interaction orale	Compréhension orale Compréhension écrite Interaction écrite
Certification et but poursuivi	Souhait d'une certification pour entrer dans un établissement d'enseignement supérieur	Souhait d'une certification pour entrer dans un établissement de l'enseignement supérieur, sa profession actuelle, future et le plaisir	Souhait d'une certification pour sa profession actuelle, future et pour le plaisir
Modalités d'apprentissage	Seule avec un professeur En grand groupe En travail collaboratif Avec un professeur	En petit groupe Individuellement Avec un professeur En autonomie complète	En petit groupe Individuellement Avec un professeur En autonomie complète
<b>Caractéristiques individuelles par rapport aux facteurs d'ordre affectivo-motivationnel</b>			
Motivation	Parfois	Souvent	Souvent
Activité	Souvent	Souvent	Souvent
Effort	Parfois	Toujours	Toujours
Découragement	Parfois	Parfois	Souvent
Tolérance	Toujours	Souvent	Souvent
Priorité à la communication même si erreurs il y a	Parfois	Souvent	-
Pratique de la langue	Souvent	Parfois	Souvent
But communicatif	Toujours	Parfois	Souvent
Dimension affective	Souvent	Souvent	-
<b>Situation face aux modes de communication informatique</b>			
Facilité d'accès à un ordinateur	Chez elle	Chez elle	Chez elle
Possession d'une connexion ADSL	Non	Oui, chez elle	Oui, chez elle
Facilité d'accès à une imprimante	Chez elle	Sur le lieu de travail	Chez elle
<b>Performances</b>			
Capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible pour l'usage de la vidéo et le document à traitement de texte Capacité moyenne (liens hypertextes, Forum, navigation sur Internet, Powerpoint et plateforme de FAD)	Capacité faible pour l'usage d'une plateforme de FAD Capacité moyenne pour l'usage des pièces jointes	Capacité faible pour l'usage d'une plateforme de FAD
Evaluation en compréhension écrite	-	9/10	7.5/10
Evaluation en production écrite	-	5.25/10	5.25/10
Moyenne en communication écrite	-	14.25/20	12.75/20

**Tableau 4-B : tableau récapitulatif des données des items du questionnaire d'entrée en formation et des notes au test de positionnement**

Indicateurs	Etudiant 07	Etudiant 08	Etudiant 09
<b>Informations personnelles</b>			
Sexe	Masculin	Féminin	Féminin
Age	19 ans	20 ans	19 ans
Nationalité	Chinoise	Chinoise	Chinoise
Langue maternelle	Chinois	Chinois	Chinois
Langues étrangères connues	Anglais, Français	Anglais, Français	Anglais, Français
Obtention du diplôme le plus haut	Baccalauréat	Baccalauréat	Baccalauréat
<b>Identification de données relatives à l'apprentissage du français</b>			
Type de certification obtenue	TCF 382	Attestation	TCF
Fréquence et type d'utilisation de l'écrit	Beaucoup dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle et publique et en France De temps en temps dans la vie privée et dans un autre pays	Beaucoup dans la vie scolaire et en France De temps en temps dans la vie privée et dans un autre pays Jamais dans la vie professionnelle et publique	Beaucoup dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle et publique et en France Jamais dans la vie privée et dans un autre pays
Lieux d'apprentissage	Dans un centre de langues et en France	Dans un centre de langues et en France	Dans un centre de langues et en France
Mode d'apprentissage	En face à face pédagogique En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage	En face à face pédagogique En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage et des moyens audio-visuels	En face à face pédagogique Seule / En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage, des moyens audio-visuels et avec Internet et/ des cd-rom
Durée d'apprentissage	6 mois	7 mois	7 mois
Outils d'utilisation à l'écrit	Par courrier	Par courrier Par email Dans une discussion instantanée sur le Messenger	Par courrier Par email Par Forum de discussion
Opinion de l'étudiant sur son niveau	A2	A2	A2
<b>Souhaits par rapport à l'apprentissage du français</b>			
Contenus	Phonétique Actes de parole	Phonétique Lexical Savoir-faire relatif au langage	Phonétique Linguistique Lexical
Aptitudes	Compréhension orale Interaction orale Interaction écrite	Compréhension orale Compréhension écrite Interaction orale	Compréhension orale
Certification et but poursuivi	Souhait d'une certification pour entrer dans un établissement de l'enseignement supérieur	Souhait d'une certification pour avoir un diplôme, pour entrer dans un établissement de l'enseignement supérieur et pour sa profession actuelle, future	Souhait d'une certification pour avoir un diplôme, pour entrer dans un établissement de l'enseignement supérieur et pour sa profession actuelle, future
Modalités d'apprentissage	Seul avec un professeur En petit groupe En travail collaboratif	En petit groupe En travail collaboratif En ligne Avec un professeur En autonomie complète	En grand groupe Individuellement Avec un professeur
<b>Caractéristiques individuelles par rapport aux facteurs d'ordre affectivo-motivationnel</b>			
Motivation	Parfois	Souvent	Souvent
Activité	Parfois	Souvent	Toujours
Effort	Souvent	Souvent	Souvent
Découragement	Jamais	Jamais	Parfois
Tolérance	Souvent	Toujours	Toujours
Priorité à la communication même si erreurs il y a	Souvent	Jamais	Jamais
Pratique de la langue	Souvent	Parfois	Souvent
But communicatif	Toujours	Parfois	Souvent
Dimension affective	Souvent	Souvent	Parfois
<b>Situation face aux modes de communication informatique</b>			
Facilité d'accès à un ordinateur	Chez lui	Chez elle	Chez elle
Possession d'une connexion ADSL	Non	Oui, chez elle	Oui, chez elle
Facilité d'accès à une imprimante	-	Non	Non
<b>Performances</b>			
Capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité moyenne (lien hypertexte, pièce jointe, messagerie électronique, Forum, Chat, Powerpoint, plateforme de FAD)	Capacité faible (navigation sur Internet) Capacité moyenne (Forum, document de traitement de texte, Powerpoint, Plateforme de FAD)	Capacité moyenne (Forum, Powerpoint, Plateforme de FAD)
Evaluation en compréhension écrite	10/10	8/10	10/10
Evaluation en production écrite	7/10	6/10	5.75/10
Moyenne en communication écrite	17/10	14/20	15.75/20

**Tableau 4-C : tableau récapitulatif des données des items du questionnaire d'entrée en formation et des notes au test de positionnement**

*Chap. 8 : Le protocole de la recherche qualitative*

Indicateurs	Etudiant 10	Etudiant 11	Etudiant 12
<b>Informations personnelles</b>			
Sexe	Féminin	Masculin	Féminin
Age	24 ans	24 ans	25 ans
Nationalité	Chinoise	Chinoise	Chinoise
Langue maternelle	Chinois	Chinois	Chinois
Langues étrangères connues	Anglais, Français	Anglais, Français	Anglais, Français
Obtention du diplôme le plus haut	Licence	Licence	Licence
<b>Identification de données relatives à l'apprentissage du français</b>			
Type de certification obtenue	TCF 333	Attestation	Attestation
Fréquence et type d'utilisation de l'écrit	Beaucoup dans la vie scolaire et en France De temps en temps dans la vie privée Jamais dans la vie professionnelle et publique et dans un autre pays	Beaucoup dans la vie scolaire et dans la vie professionnelle et publique De temps en temps dans la vie privée et dans un autre pays	Beaucoup dans la vie scolaire et dans la vie professionnelle et publique De temps en temps dans la vie privée, en France et dans un autre pays
Lieux d'apprentissage	A l'école primaire A l'école secondaire	Dans un centre de langues En France Seul chez lui	Dans un centre de langues En France Seul chez elle
Mode d'apprentissage	En face à face pédagogique Seule En mode intensif En mode semi-intensif Avec une méthode d'apprentissage En auto-apprentissage En laboratoire de langues	A distance avec un tuteur en ligne En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage	A distance avec un tuteur en ligne En mode intensif Avec une méthode d'apprentissage
Durée d'apprentissage	6 mois	8 mois	6 mois
Outils d'utilisation à l'écrit	Par email	Par courrier Sur un Chat	Par courrier Dans une discussion instantanée sur le Messenger
Opinion de l'étudiant sur son niveau	A1	A2	A2
<b>Souhaits par rapport à l'apprentissage du français</b>			
Contenus	Phonétique Linguistique Actes de parole	Savoir-faire relatif au langage Actes de parole	Savoir-faire relatif au langage Actes de parole
Aptitudes	Compréhension orale Production orale Interaction orale	Compréhension orale Compréhension écrite	Compréhension orale Compréhension écrite Production orale
Certification et but poursuivi	(-) elle apprend la langue pour sa profession actuelle, future	Souhait d'une certification pour sa profession actuelle ou future	Souhait d'une certification pour avoir un diplôme
Modalité d'apprentissage	En petit groupe Individuellement Avec un professeur	En petit groupe En travail collaboratif	En petit groupe En travail collaboratif Avec un professeur
<b>Caractéristiques individuelles par rapport aux facteurs d'ordre affectivo-motivationnel</b>			
Motivation	Parfois	Souvent	Souvent
Activité	Parfois	Toujours	Toujours
Effort	Parfois	Souvent	Souvent
Découragement	Jamais	Jamais	Jamais
Tolérance	Souvent	Toujours	Toujours
Priorité à la communication même si erreurs il y a	Parfois	Souvent	Souvent
Pratique de la langue	Souvent	Parfois	Souvent
But communicatif	Souvent	Souvent	Toujours
Dimension affective	Souvent	Parfois	Parfois
<b>Situation face aux modes de communication informatique</b>			
Facilité d'accès à un ordinateur	Chez elle	Chez lui	Chez elle
Possession d'une connexion ADSL	Non	Oui, chez lui	Oui, chez elle
Facilité d'accès à une imprimante	-	Sur le lieu de formation	Sur le lieu de formation
<b>Performances</b>			
Capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible (lien hypertexte, pièce jointe, plateforme de FAD) Capacité moyenne (vidéo, messagerie électronique, navigation sur Internet, Forum)	Capacité moyenne (lien hypertexte)	Capacité moyenne (lien hypertexte, pièce jointe, Forum)
Evaluation en compréhension écrite	6.5/10	7.5/10	5.5/10
Evaluation en production écrite	6/10	6/10	4/10
Moyenne en communication écrite	12.5/10	13.5/20	9.5/10

**Tableau 4-D : tableau récapitulatif des données des items du questionnaire d'entrée en formation et des notes au test de positionnement**

Indicateurs	Etudiant 13
<b>Informations personnelles</b>	
Sexe	Masculin
Age	23 ans
Nationalité	Japonaise
Langue maternelle	Japonais
Langues étrangères connues	Français, Anglais
Obtention du diplôme le plus haut	Master
<b>Identification de données relatives à l'apprentissage du français</b>	
Type de certification obtenue	Absence de diplôme ou d'attestation
Fréquence et type d'utilisation de l'écrit	Beaucoup en France De temps en temps dans la vie scolaire, dans la vie professionnelle et publique, dans la vie privée et dans un autre pays
Lieux d'apprentissage	Dans un centre de langues
Mode d'apprentissage	En face à face pédagogique Quelques heures par semaine Avec une méthode d'apprentissage En auto-apprentissage
Durée d'apprentissage	2 ans
Outils d'utilisation à l'écrit	Par email
Opinion de l'étudiant sur son niveau	B1
<b>Souhaits par rapport à l'apprentissage du français</b>	
Contenus	Phonétique Lexical Des situations d'apprentissage variées
Aptitudes	Compréhension orale Production orale Interaction orale
Certification et but poursuivi	Souhait d'une certification pour sa vie professionnelle actuelle et future
Modalités d'apprentissage	Seul avec un professeur En petit groupe
<b>Caractéristiques individuelles par rapport aux facteurs d'ordre affectivo-motivationnel</b>	
Motivation	Parfois
Activité	Souvent
Effort	Parfois
Découragement	Souvent
Tolérance	Parfois
Priorité à la communication même si erreurs il y a	Souvent
Pratique de la langue	Parfois
But communicatif	Souvent
Dimension affective	Parfois
<b>Situation face aux modes de communication informatique</b>	
Facilité d'accès à un ordinateur	Chez lui
Possession d'une connexion ADSL	Oui, chez lui
Facilité d'accès à une imprimante	Non
<b>Performances</b>	
Capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible (Forum, Powerpoint, Plateforme de FAD) Capacité moyenne (document de traitement de texte)
Evaluation en compréhension écrite	10/10
Evaluation en production écrite	6.75/10
Moyenne en communication écrite	16.75/20

**Tableau 4-E : tableau récapitulatif des données des items du questionnaire d'entrée en formation et des notes au test de positionnement**

Le premier tableau étant fort complexe par rapport à l'amplitude des données, nous avons sélectionné 12 items parmi ces deux types de documents :

- le sexe
- l'âge
- la langue maternelle
- la moyenne des deux notes en communication écrite
- l'opinion de l'apprenant sur son niveau en français
- les langues étrangères connues
- les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français
- le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant
- les modalités d'apprentissage souhaitées
- les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français
- la possession d'une connexion ADSL
- les capacités d'utilisation des modes de communication informatique.

A l'aide de ces 12 items, nous avons donc constitué un groupe expérimental de 7 sujets et un groupe de contrôle de 6 sujets en essayant d'équilibrer le plus possible les deux groupes. Ceci a donné lieu à la conception d'un nouveau tableau de comparaison des caractéristiques des sujets.

Caractéristiques de l'apprenant	Groupe expérimental (avec questionnaire du tuteur à distance)	Groupe de contrôle (sans questionnaire du tuteur à distance)
Dénomination de l'apprenant	Etudiant 03	Etudiant 07
Le sexe	Féminin	Masculin
L'âge	25 ans	19 ans
La langue maternelle	Chinois	Chinois
La moyenne des deux notes en communication écrite	17.25/20	17/20
L'opinion de l'apprenant sur son niveau en français	A2	A2
Les langues étrangères connues	Anglais, Français	Anglais, Français
Les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français	Compréhension écrite	Interaction écrite
Le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant	En face à face pédagogique Seule Avec Internet et/ou des cd-rom	En face à face pédagogique
Les modalités d'apprentissage souhaitées	Seule avec un professeur Avec un professeur	Seul avec un professeur
Les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français	Lexical Des situations d'apprentissage variées	Phonétique Actes de parole
La possession d'une connexion ADSL	Non	Non
Les capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible sur Forum, plateforme de FAD	Capacité moyenne sur une plateforme de FAD

Tableau 5-A : Tableau de constitution du groupe expérimental et du groupe de contrôle

Caractéristiques de l'apprenant	Groupe expérimental (avec questionnaire du tuteur à distance)	Groupe de contrôle (sans questionnaire du tuteur à distance)
Dénomination de l'apprenant	Etudiant 13	Etudiant 09
Le sexe	Masculin	Féminin
L'âge	23 ans	19 ans
La langue maternelle	Japonais	Chinois
La moyenne des deux notes en communication écrite	16.75/20	15.75/20
L'opinion de l'apprenant sur son niveau en français	B1	A2
Les langues étrangères connues	Français, Anglais	Anglais, Français
Les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français	Compréhension orale Production orale Interaction orale	Compréhension orale
Le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant	En auto-apprentissage	Seule Avec Internet et/ou des cd-rom
Les modalités d'apprentissage souhaitées	Seul avec un professeur	Individuellement Avec un professeur
Les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français	Phonétique Lexical Des situations d'apprentissage variées	Phonétique Linguistique Lexical
La possession d'une connexion ADSL	Oui	Oui
Les capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible sur une plateforme de FAD	Capacité moyenne sur une plateforme de FAD

**Tableau 5-B : Tableau de constitution du groupe expérimental et du groupe de contrôle**

Caractéristiques de l'apprenant	Groupe expérimental (avec questionnaire du tuteur à distance)	Groupe de contrôle (sans questionnaire du tuteur à distance)
Dénomination de l'apprenant	Etudiant 05	Etudiant 01
Le sexe	Féminin	Féminin
L'âge	22 ans	25 ans
La langue maternelle	Chinois	Chinois
La moyenne des deux notes en communication écrite	14.25/20	14.5/20
L'opinion de l'apprenant sur son niveau en français	A1	A2
Les langues étrangères connues	Anglais, Français	Japonais, Français, Anglais
Les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français	Production écrite	Compréhension orale Interaction orale
Le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant	En auto-apprentissage En laboratoire de langues En centre de ressources	En centre de ressources
Les modalités d'apprentissage souhaitées	Avec un tuteur à distance	Individuellement En autonomie complète
Les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français	Savoir-faire relatif au langage Actes de parole	Lexical Actes de parole
La possession d'une connexion ADSL	Oui	Oui
Les capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible sur une plateforme de FAD	Capacité faible pour l'usage du Chat et du Forum

**Tableau 5-C : Tableau de constitution du groupe expérimental et du groupe de contrôle**

Caractéristiques de l'apprenant	Groupe expérimental (avec questionnaire du tuteur à distance)	Groupe de contrôle (sans questionnaire du tuteur à distance)
<b>Dénomination de l'apprenant</b>	<b>Etudiant 02</b>	<b>Etudiant 11</b>
<b>Le sexe</b>	Masculin	Masculin
<b>L'âge</b>	23 ans	24 ans
<b>La langue maternelle</b>	Chinois	Chinois
<b>La moyenne des deux notes en communication écrite</b>	13.5/20	13.5/20
<b>L'opinion de l'apprenant sur son niveau en français</b>	A2	A2
<b>Les langues étrangères connues</b>	Anglais, Français	Anglais, Français
<b>Les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français</b>	Interaction écrite	Compréhension écrite
<b>Le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant</b>	En laboratoire de langues	A distance avec un tuteur en ligne
<b>Les modalités d'apprentissage souhaitées</b>	Avec un tuteur à distance	En petits groupes En travail collaboratif
<b>Les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français</b>	Linguistique Lexical Actes de parole	Savoir-faire relatif au langage Actes de parole
<b>La possession d'une connexion ADSL</b>	Oui	Oui
<b>Les capacités d'utilisation des modes de communication informatique</b>	Capacité forte sur une plateforme de FAD	Capacité moyenne pour l'usage de liens hypertextes
<b>Dénomination de l'apprenant</b>	<b>Etudiant 08</b>	
<b>Le sexe</b>	Féminin	
<b>L'âge</b>	20 ans	
<b>La langue maternelle</b>	Chinois	
<b>La moyenne des deux notes en communication écrite</b>	14/20	
<b>L'opinion de l'apprenant sur son niveau en français</b>	A2	
<b>Les langues étrangères connues</b>	Anglais, Français	
<b>Les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français</b>	Compréhension écrite	
<b>Le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant</b>	En face à face pédagogique	
<b>Les modalités d'apprentissage souhaitées</b>	En ligne Avec un professeur En autonomie complète	
<b>Les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français</b>	Phonétique Lexical Savoir-faire relatif au langage	
<b>La possession d'une connexion ADSL</b>	Oui	
<b>Les capacités d'utilisation des modes de communication informatique</b>	Capacité moyenne sur plateforme de FAD	

**Tableau 5-D : Tableau de constitution du groupe expérimental et du groupe de contrôle**



Caractéristiques de l'apprenant	Groupe expérimental (avec questionnaire du tuteur à distance)	Groupe de contrôle (sans questionnaire du tuteur à distance)
Dénomination de l'apprenant	Etudiant 06	Etudiant 10
Le sexe	Féminin	Féminin
L'âge	20 ans	24 ans
La langue maternelle	Chinois	Chinois
La moyenne des deux notes en communication écrite	12.75/20	12.5/20
L'opinion de l'apprenant sur son niveau en français	A2	A2
Les langues étrangères connues	Anglais, Français	Anglais, Français
Les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français	Compréhension écrite Interaction écrite	Compréhension orale Production orale Interaction orale
Le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant	En auto-apprentissage En laboratoire de langues En centre de ressources	Seule En auto-apprentissage En laboratoire de langues
Les modalités d'apprentissage souhaitées	Individuellement Avec un professeur En autonomie complète	En petit groupe En travail collaboratif
Les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français	Phonétique Actes de parole	Phonétique Linguistique Actes de parole
La possession d'une connexion ADSL	Oui	Non
Les capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité faible sur une plateforme de FAD	Capacité faible sur une plateforme de FAD

**Tableau 5-E : Tableau de constitution du groupe expérimental et du groupe de contrôle**

Caractéristiques de l'apprenant	Groupe expérimental (avec questionnaire du tuteur à distance)	Groupe de contrôle (sans questionnaire du tuteur à distance)
Dénomination de l'apprenant	Etudiant 12	Etudiant 04
Le sexe	Féminin	Féminin
L'âge	25 ans	20 ans
La langue maternelle	Chinois	Espagnol
La moyenne des deux notes en communication écrite	9.5/20	absente donc test fait chez elle et moyenne des notes non prise en compte
L'opinion de l'apprenant sur son niveau en français	A2	A2
Les langues étrangères connues	Anglais, Français	Français, Anglais
Les aptitudes que l'apprenant souhaite acquérir en français	Compréhension écrite	Production écrite
Le ou les mode(s) d'apprentissage du français vécu(s) par l'apprenant	A distance avec un tuteur en ligne	En auto-apprentissage
Les modalités d'apprentissage souhaitées	Avec un professeur	Seule avec un professeur Avec un professeur
Les souhaits par rapport au contenu de l'apprentissage du français	Savoir-faire relatif au langage Actes de parole	Phonétique Linguistique Lexical
La possession d'une connexion ADSL	Oui	Non
Les capacités d'utilisation des modes de communication informatique	Capacité moyenne pour l'usage de liens hypertextes, de pièces jointes et de Forum	Capacité moyenne sur une plateforme de FAD

**Tableau 5-F : Tableau de constitution du groupe expérimental et du groupe de contrôle**

La répartition des 13 sujets au sein du groupe expérimental et du groupe de contrôle s'est faite de la manière suivante :

- globalement, nous avons essayé de positionner le critère du sexe des sujets dans les groupes ;
- pour ETD 03 et ETD 07, nous avons privilégié les critères : de la moyenne des deux notes la plus élevée, de la focalisation sur la compréhension écrite, du désir d'apprendre avec l'Internet et du souhait d'aborder des situations d'apprentissage variées chez ETD 03, d'où son positionnement dans le groupe expérimental ;
- pour ETD 13 et ETD 09, nous avons considéré : la langue maternelle du sujet (le Japonais pour ETD 13), l'opinion de l'apprenant sur son niveau en français (ETD 13 a une opinion plus élevée sur son niveau de français - B1 - que le niveau du cours particulier dont il faisait partie - A2 -), le mode d'apprentissage vécu antérieurement (l'auto-apprentissage) et l'envie de situations d'apprentissage variées d'où le placement de ETD 13 dans le groupe expérimental ;
- pour ETD 05 et ETD 01, nous avons favorisé les critères : de l'âge le plus bas, de la note la moins élevée, de l'opinion de l'apprenant sur son niveau en français (ETD 05 a une opinion moins élevée sur son niveau de français - A1 - que le niveau du cours particulier dont elle faisait partie - A2 -), du désir d'améliorer la qualité de sa production écrite, de la variété des modes d'apprentissage individualisés vécus (l'auto-apprentissage, l'apprentissage en laboratoire de langues et en centres de ressources), de la modalité d'apprentissage souhaitée (c'est-à-dire avec un tuteur distant) et du contenu d'apprentissage voulu concernant les savoir-faire relatifs au langage et les actes de paroles, d'où l'orientation de ETD 05 vers le groupe expérimental ;
- pour ETD 02, ETD 08 et ETD 11, nous avons fait un choix en fonction des critères : de l'âge le plus jeune (ETD 02 a 23 ans et ETD 08 a 20 ans par rapport à ETD 11 qui a 24 ans), des notes sensiblement égales (de 13.5/20 pour ETD 02 et ETD 11 à 14/20 pour ETD 08), du souhait de perfectionner la compréhension écrite (ETD 08 et ETD 11) et l'interaction écrite (ETD 02), de la modalité de travail désirée par ETD 02 soit avec un tuteur à distance et en autonomie complète s'agissant de ETD 08, d'où le positionnement de ETD 02 et de ETD 08 dans le groupe de expérimental ;

- pour ETD 06 et ETD 10, nous avons sélectionné les critères : de l'âge du plus jeune (ETD 06 a 20 ans tandis que ETD 10 a 24 ans), de l'envie d'améliorer la compréhension écrite et l'interaction écrite ainsi que de la volonté de travailler de manière individualisée et en autonomie complète, d'où la décision de placer ETD 06 dans le groupe expérimental ;
- pour ETD 12, le choix du positionnement au sein du groupe expérimental porte sur les critères : de la moyenne des deux notes la plus basse, du désir de perfectionner la compréhension écrite, du mode d'apprentissage à distance avec accompagnement d'un tuteur en ligne déjà vécu et de la volonté de travailler sur des savoir-faire relatifs au langage et sur des actes de parole ;
- ETD 04 a été placée dans le groupe de contrôle. En effet, du fait de son absence, nous lui avons proposé d'effectuer le test de positionnement chez elle sans l'aide d'un dictionnaire mais nous ne pouvons être assurée des conditions de passation de ce test.

La moyenne au test de positionnement pour le groupe expérimental est de 14/20 contre 14,65/20 pour le groupe de contrôle (sans tenir compte du résultat de ETD 04). S'agissant de la moyenne d'âge, elle s'élève à 22.57 ans pour le groupe expérimental et à 22.5 ans pour le groupe de contrôle sans compter l'ETD 04 et à 21.83 en comptant l'ETD 04, d'où des moyennes équilibrées.

## **3.2. La description et la justification de la méthode de recueil de données**

### **3.2.1. Les tests de positionnement et d'évaluation sommative**

#### **3.2.1.1. Le test de positionnement**

Le test de positionnement (voir annexe 10, pp. 547-549) comprend une tâche de compréhension écrite et une tâche de production écrite qui n'ont aucun rapport entre elles au niveau thématique.

La tâche de compréhension écrite se base sur un document-support prenant la forme d'un article de presse que l'on peut trouver sur l'Internet. Il s'agit d'un document support semi-authentique de types informatif/descriptif/expressif mais aussi culturel, textuel et sémiotique. En effet, il se compose d'une photographie représentative de la mascotte de l'exposition universelle 2010 de Shanghai. L'article de presse nous informe donc sur l'exposition qui a lieu à Shanghai en 2010 et sur son organisateur. Puis, il décrit la mascotte ("Haibao") de cette exposition de manière textuelle. L'article de presse en question, bien que simplifié par le

concepteur/tuteur distant pour correspondre au niveau A2 du CECR, conserve sa topographie et sa typographie. Il y a même l'adresse URL du site Internet sur lequel il est possible de trouver l'article. Cependant un terme ("Mascotte") et une expression ("Sous toutes les coutures") ont été définis pour aider l'apprenant à observer et à lire l'article de presse en question. Puis, il s'agit de répondre à trois questions sur la situation de communication, d'effectuer un repérage d'informations détaillées sur les cinq caractéristiques de la mascotte et enfin de compléter un texte lacunaire à intervalles irréguliers comportant, avec situés au dessus du texte lacunaire, les termes de nature et de fonction diverses à y remplacer.

La tâche de production écrite consiste à observer un document-support prenant la forme d'une peinture donc d'un document de type expressif. Ce document est aussi sémiotique et culturel dans la mesure où il représente au premier plan deux personnages qui se promènent sous un vent accablant le long des quais de la Seine et à l'arrière plan un pont de la ville de Paris encombré par la circulation intense du trafic routier, des immeubles typiques de la ville de Paris ainsi que la Tour Eiffel et le Dôme des Invalides. Au dessous de la peinture, la consigne est contextualisée et comprend trois contraintes portant sur la description.

Pour évaluer la compréhension écrite, il existe un barème : un point pour chacune des trois questions sur la situation de communication, cinq points pour le repérage des cinq caractéristiques de la mascotte, et deux points pour le texte lacunaire à intervalles irréguliers. En ce qui concerne la production écrite, il existe une grille d'évaluation avec des critères (voir annexe 10, p. 552) dont l'échelle de points varie selon le type de critère. Les totaux sont sur 20 points soit 10 points pour la tâche de compréhension écrite et 10 points pour la tâche de production écrite.

### **3.2.1.2. Le test d'évaluation sommative**

Le test d'évaluation sommative se compose d'une tâche de compréhension écrite et d'une tâche d'interaction écrite (voir annexe 11, pp. 554-556).

La tâche de compréhension écrite s'appuie sur un article de magazine intitulé "Étudiants en Europe : comment se loger ?". A la manière d'un article de presse il comprend un chapeau rédigé en police grasse en dessous du titre, trois paragraphes dotés d'un sous-titre selon la ville et le pays dont l'auteur parle et en bas à droite le prénom et le patronyme de l'auteur ainsi que le nom du magazine en italique. La topographie et la typographie sont donc respectées pour cet article de magazine qui est un document-support semi-authentique. Il

s'agit donc d'un document-support de type informatif/descriptif ainsi que culturel. Au sein de la tâche, deux questions portent sur la situation de communication notée chacune sur un barème de 0.5 points. Puis un tableau de classement permet de confronter des éléments d'informations détaillées selon les trois villes concernées par l'article de magazine. Le barème est sur 5 points. Enfin, sont effectuées cinq demandes d'information détaillées dont deux sont notées sur 0.5 point chacune et trois sont évaluées sur un point chacune. Le barème total est donc sur 10 points.

La tâche d'interaction écrite commence par la compréhension d'un texte portant sur une brève description de la fête des Lumières de Lyon que l'on peut trouver sur l'Internet. Puis la suite de la tâche d'interaction écrite consiste à produire une lettre d'invitation à la fête des Lumières de Lyon comportant entre 60 et 80 mots. Le sujet a pour contraintes de faire une description de la fête des Lumières dans un des quartiers de Lyon et de donner son opinion sur cette fête. Le tuteur distant/en présentiel évalue la production de chacun des sujets selon une grille d'évaluation avec des critères (voir annexe 11, p. 559) adaptés au type d'interaction écrite particulier et dont l'échelle de points varie selon le type de critère. La notation s'effectue sur 10 points.

Les totaux sont sur 20 points soit 10 points pour la tâche de compréhension écrite et 10 points pour la tâche d'interaction écrite.

### 3.2.1.3. La confrontation des résultats entre les tâches de compréhension écrite des tests de positionnement d'évaluation sommative selon le type de groupe d'appartenance du sujet

Groupe d'appartenance du sujet	Dénomination du sujet	Test de positionnement (tâche de compréhension écrite)	Test d'évaluation sommative (tâche de compréhension écrite)	Ecart des résultats entre les tâches de compréhension écrite
Groupe expérimental (GE)	ETD 12	5.5/10	9/10	+ 3.5 points
	ETD 06	7.5/10	8/10	+ 0.5 point
	ETD 02	8/10	7.5/10	- 0.5 point
	ETD 08	8/10	7.5/10	- 0.5 point
	ETD 05	9/10	8.5/10	- 0.5 point
	ETD 03	10/10	9/10	- 1 point
	ETD 13	10/10	7.5/10	- 2.5 points
Total de l'écart entre les tâches de compréhension écrite pour le GE				- 1 point
Groupe de contrôle (GC)	ETD 10	6.5/10	9/10	+ 2.5 points
	ETD 11	7.5/10	9/10	+ 1.5 points
	ETD 01	9/10	9/10	=
	ETD 04	10/10	9/10	- 1 point
	ETD 09	10/10	8.5/10	- 1.5 points
	ETD 07	10/10	7.5/10	- 2.5 points
Total de l'écart des résultats entre les tâches de compréhension écrite pour le GC				- 1 point

Légende :

<input checked="" type="checkbox"/>	Ecart positif	<input type="checkbox"/>	Ecart égal ou négatif minoritaire	<input checked="" type="checkbox"/>	Ecart négatif majoritaire
-------------------------------------	---------------	--------------------------	-----------------------------------	-------------------------------------	---------------------------

Tableau 6 : tableau des écarts entre les résultats aux tests de compréhension écrite selon le groupe d'appartenance du sujet

En ce qui concerne la compréhension écrite, nous avons élaboré un tableau permettant de voir l'écart entre les résultats au test de positionnement et au test d'évaluation sommative par groupe d'appartenance.

Deux sujets du groupe expérimental (ETD 12 : + 3.5 points ; ETD 06 : + 0.5 point) et deux sujets du groupe de contrôle (ETD 10 : + 2.5 points ; ETD 11 : + 1.5 points) ont un écart positif plus ou moins élevé. Or, leurs résultats au test de positionnement étaient plus faibles pour ces quatre sujets que ceux des autres sujets.

De plus, trois sujets du groupe expérimental (ETD 02 : - 0.5 point ; ETD 08 : - 0.5 point ; ETD 05 : - 0.5 point) et un sujet du groupe de contrôle (ETD 01 : résultats égaux) sont caractérisés par un écart négatif minoritaire de - 0.5 point ou d'une égalité entre les résultats aux deux tests de compréhension écrite. Leurs résultats au test initial se situent au-dessus de ceux des sujets dont l'écart est positif.

En outre, deux sujets du groupe expérimental (ETD 03 : -1 point ; ETD 13 : -2.5 points) et trois sujets du groupe de contrôle (ETD 04 : - 1 point ; ETD 09 : -1.5 points ; ETD 07 : - 2.5 points) ont un écart négatif majoritaire entre les résultats des deux tests de compréhension écrite. Leurs résultats au test de positionnement sont une réussite totale (10/10 points).

Or, si l'on compare le total de l'écart entre les résultats aux tâches de compréhension écrites du test de positionnement et du test d'évaluation sommative, il est négatif (- 1 point) tant pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle.

Groupe d'appartenance du sujet	Dénomination du sujet	Test de positionnement (tâche de compréhension écrite)	Teste d'évaluation sommative (tâche de compréhension écrite)	Ecart de moyennes entre les résultats aux tâches de compréhension écrite
Moyenne Groupe Expérimental (GE)	7 sujets	8.28/10	8.14	- 0.14 point
Moyenne Groupe de contrôle (GC)	6 sujets	8.83/10	8.66/10	- 0.17 point
Total de l'écart entre les moyennes des résultats aux tâches de compréhension écrites du test de positionnement et du test d'évaluation sommative entre le GE et le GC				-0.03 point

**Tableau 7 : tableau de l'écart des moyennes entre les résultats aux tâches de compréhension écrite**

Enfin, le tableau 7 démontre un faible écart (-0.03 point) des moyennes entre les résultats aux tâches de compréhension écrite du test de positionnement et du test d'évaluation sommative au détriment du groupe de contrôle.

### **3.2.2. Le questionnaire d'entrée en formation et le questionnaire de sortie de la formation**

Nous avons déjà présenté le tableau récapitulatif des données des items du questionnaire d'entrée en formation (Tableau 4, pp. 256-260) pour chaque sujet. Ce tableau a été simplifié pour pouvoir concevoir le groupe expérimental et le groupe de contrôle de manière équilibrée.

Nous allons à présent exposer les données des items du questionnaire de sortie de formation (annexe 9, pp. 543-545), qui est plus concis que le questionnaire d'entrée en formation, sous la forme d'un tableau afin d'essayer de comprendre l'évolution entre les sujets du groupe expérimental et les sujets du groupe de contrôle.

Réponses des sujets du groupe expérimental							
Items	ETD 12	ETD 06	ETD 02	ETD 08	ETD 05	ETD 03	ETD 13
Niveau de français acquis	B1	B1	A2	B1	A2	B1	B1
Temps étudié par semaine sur la plateforme UMTICE	2 heures	2 heures	1 jour	2 heures	Pas de numérotation (une croix dans la case "jours")	2 heures	1 jour - 2 heures
Modalités d'apprentissage utilisées au sein de la formation	- jamais (avec un tuteur à distance) - parfois (en travail collaboratif) - souvent (en grand groupe, en petit groupe, individuellement, en autonomie complète) - toujours (avec un tuteur en présence)	- jamais (avec un tuteur en présence, avec un tuteur à distance) - parfois (en petit groupe) - souvent (individuellement, avec un tuteur en présence)	- jamais (en petit groupe, avec un tuteur en présence, avec un tuteur à distance, en autonomie complète) - parfois (individuellement, en travail collaboratif) - toujours (en grand groupe)	- jamais (avec un tuteur à distance) - parfois (en grand groupe, avec un tuteur en présence) - souvent (individuellement, en travail collaboratif, en autonomie complète)	- Jamais (en grand groupe, avec un tuteur en présence, avec un tuteur à distance) - parfois (en travail collaboratif, en autonomie complète) - souvent (en petit groupe, individuellement)	- jamais (en grand groupe, avec un tuteur à distance, en autonomie complète) - parfois (en petit groupe) - souvent (individuellement, en travail collaboratif, avec un tuteur en présence) - parfois (en grand groupe, avec un tuteur en présence, en autonomie complète) - souvent (en petit groupe)	- jamais (individuellement, en travail collaboratif, avec un tuteur à distance) - parfois (en grand groupe, avec un tuteur en présence, en autonomie complète) - souvent (en petit groupe)
Adaptation du cours à distance aux besoins du sujet	Souvent	Parfois	Souvent	Parfois	Parfois	Parfois	Parfois
Facilité du cours à distance	Parfois	Jamais	Jamais	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois
Difficulté du cours à distance	Parfois	Jamais	Jamais	Jamais	Parfois	Jamais	Souvent
Effets des questionnaires du tuteur à distance	- parfois (réfléchir à ses façons d'apprendre) - souvent (utiliser des stratégies pour comprendre un texte, pour produire à l'écrit, améliorer son niveau de compréhension écrite, améliorer son niveau de production écrite)	- jamais (utiliser des stratégies pour produire à l'écrit, améliorer son niveau de production écrite) - parfois (réfléchir sur ses façons d'apprendre, utiliser des stratégies pour comprendre un texte, améliorer son niveau de compréhension écrite)	- parfois (réfléchir à ses façons d'apprendre, utiliser des stratégies pour comprendre un texte, utiliser des stratégies pour produire à l'écrit) - souvent (améliorer son niveau de compréhension écrite, améliorer son niveau de production écrite)	- parfois (réfléchir à ses façons d'apprendre) - souvent (utiliser des stratégies pour comprendre un texte, pour produire à l'écrit, améliorer son niveau de compréhension écrite, améliorer son niveau de production écrite)	- parfois (réfléchir à ses façons d'apprendre, utiliser des stratégies pour produire à l'écrit, améliorer son niveau de production écrite) - souvent (améliorer son niveau de compréhension écrite, améliorer son niveau de production écrite) - souvent (utiliser des stratégies pour comprendre un texte)	- jamais (utiliser des stratégies pour produire à l'écrit, améliorer son niveau de production écrite) - parfois (utiliser des stratégies pour comprendre un texte, améliorer son niveau de compréhension écrite) - souvent (réfléchir à ses façons d'apprendre)	- jamais (utiliser des stratégies pour produire à l'écrit, améliorer son niveau de production écrite) - parfois (utiliser des stratégies pour comprendre un texte, améliorer son niveau de compréhension écrite) - souvent (réfléchir à ses façons d'apprendre)
Souhait d'améliorer l'apprentissage du français	Oui Lexical Savoir-faire relatif au langage Des situations d'apprentissage variées	Oui Linguistique Lexical Des situations d'apprentissage variées	Oui Phonétique Savoir-faire relatif au langage Des situations d'apprentissage variées	Oui Phonétique Linguistique Lexical	Oui Phonétique Linguistique Lexical	Oui Linguistique Lexical Actes de parole	Oui Phonétique Savoir-faire relatif au langage Des situations d'apprentissage variées



Réponses des sujets du groupe expérimental							
Items	ETD 12	ETD 06	ETD 02	ETD 08	ETD 05	ETD 03	ETD 13
Développement des aptitudes souhaitées	Compréhension orale Compréhension écrite Production orale Production écrite Interaction orale Interaction écrite	Compréhension orale Production orale Production écrite	Compréhension orale Compréhension écrite Interaction orale	Compréhension écrite	Compréhension orale Compréhension écrite Production écrite	Compréhension orale Production écrite Interaction orale	Production orale Interaction orale
Moyens de communication utilisés en français	- parfois (courrier) - souvent (email, discussion instantanée sur le Messenger, chat) - toujours (forum de discussion)	- Jamais (courrier, discussion instantanée sur le Messenger) - parfois (courrier, email, forum de discussion, chat)	- jamais (discussion instantanée sur le Messenger, forum de discussion, chat) - parfois (email) - souvent (courrier)	- parfois (courrier, email, discussion instantanée sur le Messenger, forum de discussion, chat)	- jamais (courrier) - parfois (email, discussion instantanée sur le Messenger, forum de discussion, chat)	- jamais (courrier, discussion instantanée sur le Messenger) - parfois (email, forum de discussion, chat)	- jamais (courrier, forum de discussion, chat) - parfois (email, discussion instantanée sur le Messenger)
Capacités d'utilisation des modes de communication postérieurement à la formation	- 2 (vidéo, liens hypertextes, pièce jointe, plateforme de FAD) - 3 (messagerie électronique, participation à un forum) - 4 (participation à un chat, PowerPoint) - 5 (navigation sur Internet, document de traitement de texte)	- 2 (vidéo, liens hypertextes, navigation sur Internet, document de traitement de texte, , plateforme de FAD) - 3 (pièce jointe, messagerie électronique, participation à un forum, participation à un chat, PowerPoint)	- 0 (lien hypertexte, participation à un chat, plate forme de FAD) - 1 (pièce jointe, participation à un forum, PowerPoint) - 2 (navigation sur Internet) - 3 (messagerie électronique) - 4 (vidéo, document de traitement de texte)	- 2 (vidéo, lien hypertexte) - 3 (pièce jointe, messagerie électronique, plateforme de FAD) - 4 (document de traitement de texte, PowerPoint) - 5 (navigation sur Internet, participation à un forum, participation à un chat)	- 1 (pièce jointe, participation à un forum, plateforme de FAD) - 2 (lien hypertexte, messagerie électronique, navigation sur Internet, participation à un chat, PowerPoint) - 3 (vidéo, document de traitement de texte)	- 0 (lien hypertexte, participation à un forum, PowerPoint, Plateforme de FAD) - 1 (pièce jointe, messagerie électronique, participation à un chat, Document de traitement de texte)	- 0 (PowerPoint) - 2 (pièce jointe, navigation sur Internet, plateforme de FAD) - 3 (vidéo, participation à un forum, participation à un chat, document de traitement de texte) - 4 (lien hypertexte, messagerie électronique)
Proposition du sujet pour l'amélioration de la formation à distance	"Rien"	-	"Il manque l'orale et la communication."	"1- il faut intéressant" "2- il faut unique entre cette formation à distance"	"Beaucoup des étudiants n'ont pas conscience de utiliser cette formation à distance. donc c'est un probleme."	-	-

Tableau 8 : tableau de recueil de données à partir des réponses des sujets du groupe expérimental au questionnaire de sortie de formation

Items		Réponses des sujets du groupe de contrôle				
	ETD 10	ETD 11	ETD 01	ETD 04	ETD 09	ETD 07
Niveau de français acquis	A2	B1	A2	A2	B1	A2
Temps étudié par semaine sur la plateforme UMTICE	2 heures	2 heures	Pas de numérotation (une croix dans la case "heures")	4 heures	25 heures	2 heures
Modalités d'apprentissage utilisées au sein de la formation	- jamais (en grand groupe, avec un tuteur en présence, avec un tuteur à distance) - parfois (en petit groupe, en travail collaboratif, en autonomie complète) - souvent (individuellement)	- parfois (en grand groupe, en travail collaboratif, avec un tuteur en présence) - souvent (en petit groupe, individuellement, avec un tuteur à distance, en autonomie complète)	- jamais (avec un tuteur à distance) - parfois (en grand groupe, en travail collaboratif) - souvent (en petit groupe, individuellement, avec un tuteur en présence, en autonomie complète, sur Internet)	- jamais (en grand groupe, avec un tuteur à distance) - parfois (en petit groupe, en travail collaboratif, avec un tuteur en présence, en autonomie complète) - toujours (individuellement)	- jamais (en autonomie complète) - parfois (en grand groupe) - souvent (en petit groupe, en travail collaboratif) - toujours (individuellement, avec un tuteur en présence)	- jamais (en autonomie complète) - parfois (en travail collaboratif, avec un tuteur en présence, avec un tuteur à distance) - souvent (en grand groupe, en petit groupe, individuellement) Parfois
Adaptation du cours à distance aux besoins du sujet	Souvent	Toujours	Parfois	Souvent	-	Parfois
Facilité du cours à distance	Parfois	Parfois	Jamais	Parfois	Parfois	Parfois
Difficulté du cours à distance	Parfois	Souvent	Parfois	Jamais	Parfois	Jamais
Effets des questionnaires du tuteur à distance	Tableau rempli sans avoir répondu aux questionnaires du tuteur à distance car le sujet fait partie du GC	Tableau rempli sans avoir répondu aux questionnaires du tuteur à distance car le sujet fait partie du GC	Tableau rempli sans avoir répondu aux questionnaires du tuteur à distance car le sujet fait partie du GC	Tableau rempli sans avoir répondu aux questionnaires du tuteur à distance car le sujet fait partie du GC	Tableau rempli sans avoir répondu aux questionnaires du tuteur à distance car le sujet fait partie du GC	Tableau rempli sans avoir répondu aux questionnaires du tuteur à distance car le sujet fait partie du GC
Souhait d'améliorer l'apprentissage du français	Oui Phonétique Lexical Actes de parole	Oui Lexical Savoir-faire relatif au langage Actes de parole Des situations d'apprentissage variées	Oui Phonétique Linguistique Lexical Savoir-faire relatif au langage Actes de parole	Oui Phonétique Lexical Des situations d'apprentissage variées	Oui Phonétique Linguistique Lexical Savoir-faire relatif au langage Actes de parole	Oui Phonétique Lexical Des situations d'apprentissage variées
Développement des aptitudes souhaitées	Compréhension orale Compréhension écrite Interaction orale	Compréhension orale Compréhension écrite Production orale Production écrite Interaction orale Interaction écrite	Compréhension orale Compréhension écrite Production orale Interaction orale Interaction écrite	Compréhension écrite Production écrite Interaction écrite	Compréhension orale Compréhension écrite Production orale Production écrite Interaction orale Interaction écrite	Compréhension orale Production orale Interaction orale

Items	Réponses des sujets du groupe de contrôle					
	ETD 10	ETD 11	ETD 01	ETD 04	ETD 09	ETD 07
Moyens de communication utilisés en français	- jamais (courrier) - parfois (email, discussion instantanée sur le Messenger, forum de discussion) - souvent (chat)	- parfois (courrier, email, chat) - souvent (discussion instantanée sur le Messenger, forum de discussion)	- jamais (forum de discussion, chat) - parfois (courrier, discussion instantanée sur le Messenger) - souvent (email)	- jamais (forum de discussion) - parfois (discussion instantanée sur le Messenger) - souvent (courrier, email) - toujours (chat)	- jamais (courrier) - parfois (email, discussion instantanée sur le Messenger, chat) - Souvent (case "autre" cochée)	- parfois (courrier, forum de discussion, chat) - souvent (email, discussion instantanée sur le Messenger)
Capacités d'utilisation des modes de communication postérieurement à la formation	- 1 (navigation sur Internet) - 2 (lien hypertexte, pièce jointe, messagerie électronique, participation à un forum, PowerPoint, plateforme de FAD) - 3 (vidéo, participation à un chat, document de texte)	- 2 (vidéo, lien hypertexte) - 3 (pièce jointe, participation à un forum, plateforme de FAD) - 4 (messagerie électronique, navigation sur Internet, document de traitement de texte, PowerPoint) - 5 (participation à un chat)	- 0 (pièce jointe, participation à un forum, participation à un chat, document de traitement de texte) - 1 (vidéo, lien hypertexte, messagerie électronique, plateforme de FAD) - 2 (PowerPoint) - 4 (navigation sur Internet)	- 1 (PowerPoint) - 2 (participation à un forum, document de traitement de texte) - 3 (lien hypertexte, pièce jointe, participation à un chat, plateforme de FAD) - 5 (vidéo, messagerie électronique, navigation sur Internet)	- 1 (PowerPoint) - 2 (vidéo, pièce jointe, navigation sur Internet, participation à un forum) - 3 (lien hypertexte, messagerie électronique, document de traitement de texte, plateforme de FAD) - 5 (participation à un chat)	- 1 (lien hypertexte, pièce jointe, navigation sur Internet, document de traitement de texte, PowerPoint) - 2 (vidéo, messagerie électronique, participation à un forum, participation à un chat, plateforme de FAD)
Proposition du sujet pour l'amélioration de la formation à distance	"Rien"	"rien."	"C'est bon. Mais pour moi, je n'ai pas d'ami français, je ne parle pas français sauf en class, j'ai besoin de plus d'exercice orale."	-	"RIEN ~ ..." et le dessin du visage mécontent d'un personnage	-

Tableau 9 : tableau de recueil de données à partir des réponses des sujets du groupe de contrôle au questionnaire de sortie de formation

Concernant le niveau de français acquis par les sujets : au sein du groupe expérimental, 5 sujets (ETD 12, ETD 06, ETD 08, ETD 03 et ETD 13) considèrent avoir atteint le niveau B1 du CECR et 2 sujets (ETD 02, ETD 05) pensent avoir abouti au niveau A2 du CECR tandis que, au sein du groupe de contrôle, 2 sujets (ETD 11, ETD 09) rendent compte de l'atteinte d'un niveau B1 du CECR et 4 sujets (ETD 10, ETD 01, ETD 04, ETD 07) d'un niveau A2 du CECR. Or, il y a une évolution dans le sentiment de progression entre la passation du questionnaire d'entrée en formation et celle du questionnaire de sortie de la formation pour les sujets :

- ETD 05 et ETD 10 qui s'attribuent le passage d'un niveau A1 à un niveau A2 ;
- ETD 12, ETD 06, ETD 08, ETD 03, ETD 09 et ETD 11 qui pensent à une élévation d'un niveau A2 à un niveau B1.

Quant à ETD 13, ce sujet spécule pour sa stagnation au niveau B1, et quant à EDT 02, ETD 01, ETD 04 et ETD 07, ils pensent ne pas avoir évolué et être restés au niveau A2.

Concernant le temps passé à étudier, par semaine, sur la plateforme UMTICE, 4 sujets du groupe expérimental (ETD 12, ETD 06, ETD 08 et ETD 03) s'y sont consacrés pendant 2 heures, un sujet (ETD 02) pendant une journée et un sujet (ETD 13) pendant une journée et 2 heures, alors que s'agissant du groupe de contrôle, 3 sujets (ETD 10, ETD 11 et ETD 07) y ont affecté 2 heures par semaine, un sujet (ETD 04), 4 heures et un sujet (ETD 09), 25 heures, ce qui nous semble étonnant pour ce dernier sujet.

Concernant les modalités d'apprentissage utilisées au sein de la formation, le tuteur distant apparaît presque comme inexistant pour l'ensemble des sujets du groupe expérimental et pour 5 sujets du groupe de contrôle (ETD 10, ETD 01, ETD 04, ETD 09 et ETD 07). Seul ETD 11 semble avoir eu souvent des interactions avec le tuteur distant. Or, ETD 05 qui fait partie du groupe expérimental émet un commentaire au sein de sa proposition pour l'amélioration de la formation à distance : "Beaucoup des étudiants n'ont pas conscience de utiliser cette formation à distance. donc c'est un probleme.". Ainsi le tuteur distant étant aussi tuteur en présentiel, la distinction entre les deux fonctions n'aurait pas eu lieu au sein de la majorité des sujets-apprenants. Or le tuteur distant a réalisé un travail en amont (notamment la conception des questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant, tout au long de la formation par ses corrections et ses rétroactions en ligne. Mais, il est vrai que sa présence au sein du groupe classe et ses interventions en présentiel n'ont pas incité les apprenants à interagir à distance avec le tuteur distant mais plutôt avec le tuteur en

présentiel lors des séances de formation. Nous pouvons aussi remarquer que la modalité de travail individuelle et la modalité de travail collaborative (entre-aide entre les sujets-apprenants, travail en grand groupe ou en petit groupe) se sont développées naturellement au sein des séances de formation en présentiel et ce, aussi bien pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle.

Concernant l'adaptation du cours à distance aux besoins des sujets, ce cours apparaît comme bien approprié pour 2 sujets du groupe expérimental (ETD 12 et ETD 02) et pour 3 sujets du groupe de contrôle (ETD 10, ETD 11 et ETD 04), tandis qu'il paraît sensiblement adapté pour 5 sujets du groupe expérimental (ETD 06, ETD 08, ETD 05, ETD 03, et ETD 13) et pour 2 sujets du groupe de contrôle (ETD 01 et ETD 07). Un sujet (ETD 09) du groupe de contrôle a omis de répondre à cet item.

Concernant le degré de difficulté du cours à distance, il semble souvent difficile pour un sujet (ETD 13) du groupe expérimental et pour un sujet (ETD 11) du groupe de contrôle.

Concernant les effets des questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant du groupe expérimental en compréhension écrite, ils apparaissent comme peu utiles pour engager une réflexion sur les façons d'apprendre du sujet mais, utiles pour utiliser ses stratégies pour comprendre un texte et pour améliorer sa compréhension écrite. Il semble même parfois probant en production écrite. De plus, la totalité des sujets du groupe de contrôle a répondu à cet item. Or, ces sujets n'ont pu avoir accès à ces questionnaires au niveau informatique.

L'ensemble des sujets-apprenants souhaite améliorer l'apprentissage de la langue française sur des composantes diverses et variées.

Concernant le développement des aptitudes souhaitées par les sujets, 3 sujets (ETD 12, ETD 02 et ETD 05) du groupe expérimental et 5 sujets (ETD 10, ETD 11, ETD 01, ETD 04 et ETD 09) du groupe de contrôle ont le même souhait : poursuivre en compréhension écrite.

Concernant le degré d'utilisation des moyens de communication en français, les réponses des sujets sont extrêmement diversifiées.

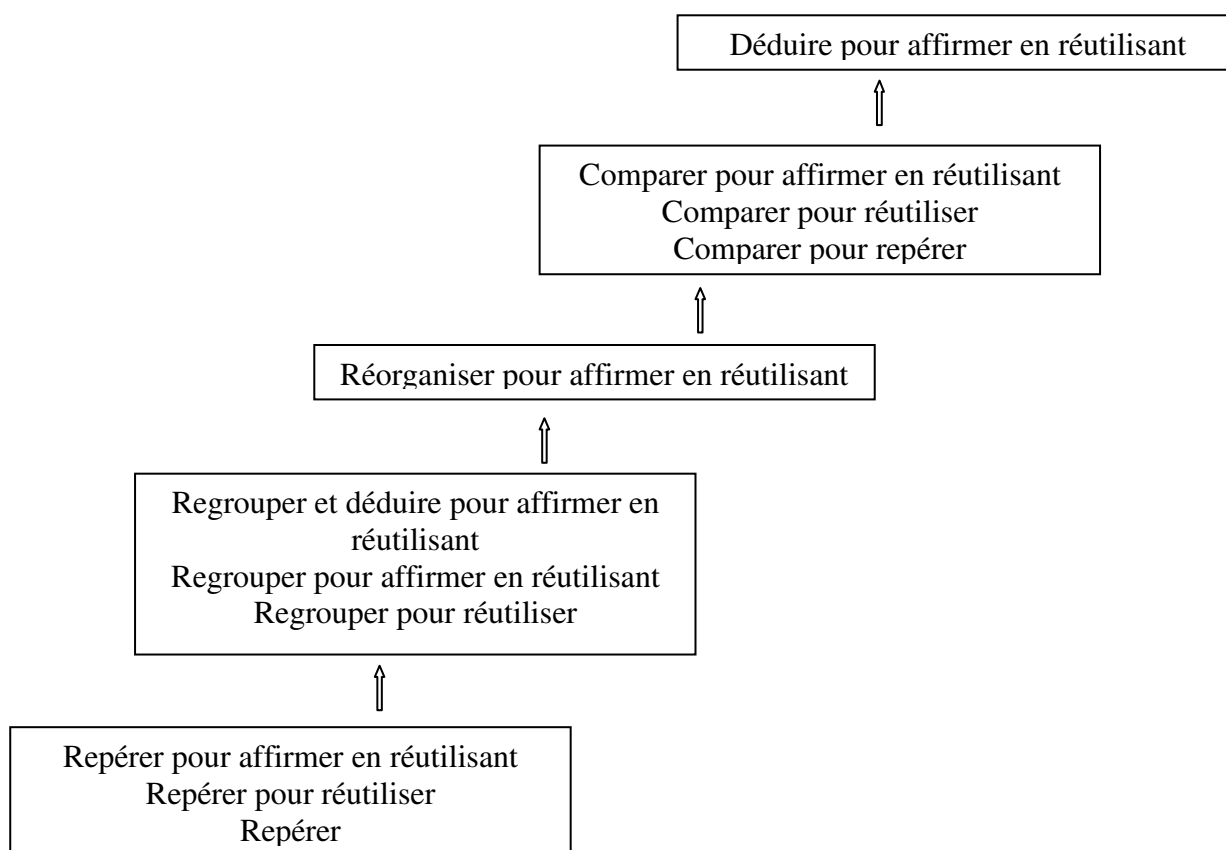
Concernant les capacités des sujets à l'utilisation des modes de communication, postérieurement à la formation en présentiel et à distance, nous remarquons que 6 sujets du groupe expérimental attribuent un faible degré (entre 0 et 2 points) à l'emploi des liens hypertextes excepté ETD 13 (4 points), tandis que 4 sujets du groupe de contrôle octroient également à cet usage entre 0 et 2 points. Cependant 2 sujets (ETD 04 et ETD 09) du groupe de contrôle leur donnent 3 points. S'agissant de l'usage d'une plateforme de FAD, 6 sujets du groupe expérimental attribuent entre 0 et 2 points et un sujet (ETD 08) va jusqu'à 3 points alors que pour le groupe de contrôle 4 sujets octroient entre 0 et 2 points et 2 sujets (ETD 04 et ETD 09) accordent 3 points. En ce qui concerne la capacité d'utilisation des documents de traitement de texte, 2 sujets (ETD 06 et ETD 03) du groupe expérimental accordent seulement entre 1 et 2 points alors que les 5 autres sujets (ETD 12, ETD 02, ETD 08, ETD 05 et ETD 13) allouent entre 3 et 5 points, tandis que pour le groupe de contrôle, 3 sujets (ETD 01, ETD 02 et ETD 07) affectent entre 0 et 2 points et 3 sujets (ETD 10, ETD 11 et ETD 09) proposent entre 3 et 4 points.

Quant aux propositions des sujets pour l'amélioration de la formation à distance, elles prennent la forme de commentaires dont 2 concernent le besoin de communication orale (ETD 02, sujet du groupe expérimental, affirme : "Il manque l'orale et la communication" et ETD 01, sujet du groupe de contrôle, confirme ce propos de ETD 02 en disant : "C'est bon. Mais pour moi, je n'ai pas d'ami français, je ne parle pas français sauf en class, j'ai besoin de plus d'exercice orale."). De plus, un sujet (ETD 08) du groupe expérimental confirme son intérêt mais indique la nécessité de la prise en main de ce type de formation à distance : "1- il faut intéressant" "2- il faut unique entre cette formation à distance". En outre, certains sujets n'ont rien à signaler (ETD 12, sujet du groupe expérimental et, ETD 10, ETD 11 et ETD 09, sujets du groupe de contrôle). Cependant pour ETD 09, on peut ressentir une forme de mécontentement avec la typographie utilisée ainsi qu'un signe expressif de l'ordre de la sémiotique. Enfin, 3 sujets (ETD 06, ETD 03 et ETD 13) du groupe expérimental et deux sujets (ETD 04 et ETD 07) du groupe de contrôle ne se sont pas exprimés.

### **3.2.3. Le choix des questionnaires du tuteur à distance pour le Groupe expérimental**

Nous nous sommes inspirée de notre article scientifique " An On-line Tutor's Instrument to Visualize the Learner's Cognitive Activity" (Garletti, 2010, pp. 740-748) qui présente, notamment à partir de l'étude des micro-tâches au sein de sept macro-tâches de compréhension écrite informatisées au sein du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2, un panel de onze catégories d'habiletés langagières. Ces onze catégories

d'habiletés langagières, élaborées à partir de la confrontation des habiletés langagières de la Typologie des situations d'évaluation des habiletés réceptives (Lussier, 1992, p. 79) et de celles de la Typologie des situations d'évaluation des habiletés productrices de Lussier (1992, p. 85), sont regroupées en cinq blocs de complexité ascendante que nous avons réorganisés dans le cadre de notre recherche actuelle. Nous les évoquons ici :



**Figure 1 : Schéma de complexité ascendante des onze catégories d'habiletés langagières**

A partir du schéma de complexité ascendante des onze catégories d'habiletés langagières, nous avons élaboré un tableau qualifiant la finalité de nos onze questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en compréhension écrite en termes d'habiletés langagières.

<b>Habiletés langagières</b>	<b>Questionnaires du tuteur distant dans l'ordre prévu de leurs réalisations par les sujets du groupe expérimental</b>
Comparer pour réutiliser	Questionnaire du tuteur à distance n° 1
Regrouper pour réutiliser	Questionnaire du tuteur à distance n° 8
Repérer pour réutiliser	Questionnaire du tuteur à distance n° 10
Déduire pour affirmer en réutilisant	Questionnaire du tuteur à distance n° 14
Repérer	Questionnaire du tuteur à distance n° 17
Comparer pour repérer	Questionnaire du tuteur à distance n° 20
Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Questionnaire du tuteur à distance n° 13
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Questionnaire du tuteur à distance n° 4
Repérer pour affirmer en réutilisant	Questionnaire du tuteur à distance n° 5
Comparer pour affirmer en réutilisant	Questionnaire du tuteur à distance n° 6

**Tableau 10 : Description des questionnaires du tuteur à distance en termes d'habiletés langagières**

Il s'est agit de choisir des micro-tâches sur lesquelles portent les questionnaires du tuteur à distance relatifs aux stratégies cognitives employées par les sujets du groupe expérimental, de manière à prendre en considération un maximum d'habiletés langagières de natures diverses tout en tenant compte du type et du degré de difficulté des documents-soutiens et d'une logique concernant la faisabilité des tâches. Ainsi, le premier rapport à la langue est culturel et vise à évincer les stéréotypes dans les représentations des apprenants. La deuxième tâche a pour objet de répondre à des demandes sur la situation de communication à partir de courts documents-soutiens. La troisième tâche est un peu plus complexe, les apprenants doivent trouver des indicateurs de temps au sein d'un document authentique prenant la forme d'un tableau représentatif des fêtes et traditions françaises en vue de les aider à organiser leur discours. La quatrième tâche porte surtout sur un document-soutien comprenant trois cartes postales visant les actes de paroles de la salutation, de la description d'une situation de vacances ainsi que son type de topographie. Les deux tâches suivantes ont pour objectif d'être ludiques, car portant sur des documents-soutiens de divers types de panneaux routiers et ce, avant d'aborder l'avant dernière tâche et la dernière tâche qui portent sur des documents-soutiens plus longs et plus fastidieux à comprendre. C'est notre choix et nous l'assumons même si nous aurions préféré favoriser une organisation de complexité ascendante relative aux habiletés langagières. En outre, une habileté langagière, "Regrouper pour affirmer en réutilisant", n'est pas considérée.



### **3.3. Les conditions de passation de l'expérimentation**

#### **3.3.1. Les ressources matérielles**

L'expérimentation au sein d'un cours particulier de compréhension écrite d'une enseignante de FLE s'est déroulée dans des conditions optimales au sein d'une salle informatique de dix-neuf postes informatiques de l'Université Lumière Lyon 2, salle mise à disposition du CIEF de cette même Université. Cette salle est dotée d'un vidéoprojecteur intégré et d'un écran blanc pour projeter des documents mis en ligne sur la plateforme UMTICE, volet dispositif de formation CEPACFLEA2. Les postes informatiques y sont placés en rangées, ces rangées étant les unes derrière les autres, le déplacement du tuteur distant/tuteur en présentiel et du tuteur en présentiel/enseignant n'est donc pas très aisé. En outre, les rideaux métalliques de fenêtres spacieuses étant fermés au trois quart pour la protection du matériel informatique, la chaleur s'installant assez vite au sein de la salle.

Malgré de nombreuses démonstrations en début de séances en présentiel via le vidéoprojecteur pour entrer sur la formation CEPACFLEA2 de la plateforme UMTICE, cet acte n'a pas été évident pour un certain nombre d'apprenants. Quant à la navigation sur CEPACFLEA2, il est souvent arrivé que l'apprenant ferme la formation CEPACFLEA2 par inadvertance au cours de la réalisation de ses tâches.

#### **3.3.2. Les ressources éducatives**

Concernant les instruments de prise d'informations :

- le test de positionnement s'est déroulé le lundi 21 mars 2011 et a duré 45 minutes soit 20 minutes pour la compréhension écrite et 25 minutes pour la production écrite. Pour éviter les biais dus à la fatigue et au manque de concentration, les sujets ETD 04, ETD 06, ETD 07, ETD 10, ETD 11 et ETD 12 ont réalisé, dans un premier temps, la tâche évaluative de compréhension écrite puis, dans un deuxième temps, la tâche de production écrite alors qu'à l'inverse, les sujets ETD 01, ETD 02, ETD 03, ETD 08, ETD 09 et ETD 13 ont accompli, dans un premier temps, la tâche de production écrite puis, dans un deuxième temps, la tâche de compréhension écrite. Nous rappelons que le sujet ETD 04 était absent pour le test de positionnement et l'a effectué à domicile ;
- le test d'évaluation sommative s'est déroulé le lundi 16 mai 2011 et a duré 50 minutes, soit 25 minutes pour la tâche de compréhension écrite et 25 minutes pour la tâche d'interaction écrite. Là aussi, pour éviter les biais suscités, les

sujets ETD 01, ETD 03, ETD 05, ETD 07, ETD 09, ETD 12 et ETD 13 ont fait, dans un premier temps, la tâche de compréhension écrite et, dans un deuxième temps, la tâche d'interaction écrite tandis qu'à contrario, les sujets ETD 02, ETD 04, ETD 06, ETD 08, ETD 10 et ETD 11 ont réalisé, dans un premier temps, la tâche d'interaction écrite et, dans un deuxième temps, la tâche de compréhension écrite ;

- la passation du questionnaire d'entrée en formation, du fait de sa longueur, s'est étendue sur la séance du lundi 21 mars 2011 et pendant 45 minutes sur une séance complémentaire au sein d'un autre cours particulier le mercredi 23 mars 2011 ;
- puis, nous avons dépouillé les données et les avons anonymées pour constituer deux groupes : un groupe expérimental et un groupe de contrôle ;
- enfin, nous avons obtenu par écrit l'autorisation des sujets afin d'exploiter les données anonymées.

Concernant l'aide à l'orientation au sein de la formation CEPACFLEA2 :

- lors de la séance du lundi 28 mars, le tuteur distant/en présentiel et le tuteur en présentiel/enseignant ont aidé les sujets-apprenants à prendre en main la plateforme de formation à distance UMTICE et en son sein la formation CEPACFLEA2. Nos actions étaient visualisables via le vidéoprojecteur. Nous avons donc explicité oralement : les documents "Introduction" présentant la formation tant pour le groupe expérimental que pour le groupe de contrôle qui étaient constitués ainsi que les divers outils d'aide et de communication. Puis nous nous sommes focalisée sur la structure de l'action de formation CEPACFLEA2 scindée en quatre unités d'enseignement/apprentissage dotées chacune d'un sommaire, d'un tableau de compétences et d'objectifs, d'une introduction et d'activités divisées en tâches. Les apprenants naviguaient en même temps que nous puis nous leur avons laissé du temps pour observer les tâches à leur guise. Certains sujets-apprenants ont laissé un message sur le Forum des nouvelles suite à l'intervention proactive de bienvenue du tuteur distant. En outre, l'activité 1 du module 1 de l'unité 1 visant à repérer les pays de la Francophonie sur une carte géographique (document authentique) et à les classer selon certains critères (continent d'appartenance, pays membres ou associés et pays observateurs) (voir annexe 12, pp. 561-562) était une tâche

autocorrective et a permis à l'apprenant de commencer à s'approprier la formation CEPACFLEA2 ;

- lors de la séance du lundi 4 avril 2011, nous avons perçu les difficultés des apprenants à réaliser individuellement la macro-tâche sur "Les stéréotypes". En conséquences, nous avons projeté la bande dessinée représentative des stéréotypes d'une femme anglophone sur l'homme français et nous avons incité les apprenants à trouver ainsi qu'à exprimer oralement en groupe classe ces stéréotypes. Ce fut un entraînement ludique précédant la réalisation de cette même tâche et ce, individuellement sur le dispositif de formation CEPACFLEA2. Puis, les apprenants du groupe expérimental ont répondu au questionnaire du tuteur à distance n°1 portant sur leurs stratégies cognitives lors de la réalisation de cette macro-tâche ;
- certains apprenants n'ont réalisé le questionnaire du tuteur à distance n°1 que lors de la séance du lundi 11 avril 2011. En effet, le tuteur distant avait prévu, outre le calendrier prévisionnel de formation, trois calendriers intermédiaires (voir annexe 13, pp. 564-566) (comprenant le numéro de l'activité, le titre de l'activité, les compétences visées et les objectifs visés) pour les semaines du 4 au 10 avril 2011, du 11 au 15 avril 2011, du 18 au 22 avril 2011, afin d'aider les apprenants à se repérer au sein de leur parcours d'apprentissage et de soutenir leur motivation. Les calendriers intermédiaires ont été distribués sous format papier à l'apprenant, pour les séances données.

### **3.3.3. Les ressources humaines**

Un tuteur distant/en présentiel et un tuteur en présentiel/enseignant ont eu un rôle d'accompagnement pédagogique et technique en présentiel. Au niveau technique, un informaticien du Pôle de Ressources Numériques (PRN) de l'Université du Maine était joignable par téléphone et par courriel en cas de difficultés.

Le tuteur distant/en présentiel a assuré l'explicitation de l'objectif de recherche et du contenu des questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant en compréhension écrite à plusieurs reprises puis, au bout d'un certain temps, l'acte était automatique. Le tuteur à distance a aussi assuré le suivi de l'ensemble des 13 apprenants via le dispositif à distance CEPACFLEA2 (rétroaction, correction des tâches accomplies) ainsi que, l'élaboration d'outils manuels sous format *Word* pour prendre des

informations sur le parcours de l'apprenant (tableau de suivi, quatre calendriers intermédiaires de la formation).

Nous avons, en outre, été agréablement surprise par l'entre-aide qui s'est installée entre les sujets-apprenants et ce, en petits groupes, d'où l'instauration naturelle d'une collaboration entre les apprenants.

### **3.4. Les biais de la méthodologie de la recherche**

#### **3.4.1. Les outils de prise d'informations et le scénario**

En premier lieu, l'ETD 13 a effectué son test de positionnement à domicile du fait de son absence au début de la première séance de formation. Nous l'avons positionnée au sein du groupe de contrôle pour des raisons d'ordre affectivo-motivationnelles. Cependant, aurions-nous dû ne pas la considérer en ce qui concerne le dépouillement des données de la recherche?

En deuxième lieu, le questionnaire d'entrée en formation était complexe et nous avons dû l'expliquer à l'oral, ce qui a demandé beaucoup de temps et d'énergie de la part du tuteur distant/en présentiel et du tuteur en présentiel/enseignant.

En troisième lieu, deux erreurs se sont glissées au sein du scénario lors de son informatisation. En effet, au sein de la tâche qui porte sur les cartes postales, le concepteur/tuteur distant a modifié, par inadvertance, la dénomination du destinataire des trois cartes postales qui est la même que celle de leur émetteur. En outre, dans la tâche qui porte sur les signaux d'indication, la dernière micro-tâche est nommée "Ne roulez pas sur la piste cyclable" au lieu de "Fin de piste ou de bande obligatoire pour cycle". Il s'agit d'erreurs de vigilance de la part du concepteur/tuteur distant et nous nous en excusons auprès des usagers. De fait, nous ne tiendrons pas compte du questionnaire numéro 21 relatif à cette micro-tâche au sein de notre recueil de données.

#### **3.4.2. La position du tuteur distant et du tuteur en présentiel**

En premier lieu, du fait d'une prise en main trop brève du dispositif de formation à distance CEPACFLEA2 lors de la deuxième séance de formation en présentiel, nous pensons

que cela a influencé les représentations de la majorité des apprenants sur le rôle joué par le tuteur distant.

De plus, nous sommes consciente du manque d'interaction à distance entre le tuteur distant et l'apprenant singulier et inversement. Nous pensons, qu'il ya eu une interférence entre les rôles du tuteur à distance (invisible) et les rôles du tuteur en présentiel (plus visible). A présent, nous opterions pour une distinction entre un tuteur à distance et un tuteur en présentiel.

En outre, il est à noter que le tuteur en présentiel/enseignant a eu un peu tendance à aider les apprenants à corriger leurs productions, ce qui nous semble humain. Cette démarche a même influencé, de manière limitée, le tuteur distant/en présentiel par un effet d'imitation à faire de même. Le corpus pourrait donc être un peu biaisé.

### **3.4.3. Les instruments de la méthodologie qualitative**

En premier lieu, nous nous posons les questions suivantes :

- le groupe expérimental et le groupe de contrôle ont-ils bien été constitués ? En effet, il existe une différence en ce qui concerne la moyenne d'âge car celle du groupe de contrôle est plus basse si l'on y positionne ETD 04 ;
- n'est-il pas dommage qu'une habileté langagière ne soit pas concernée par la recherche ?
- la confrontation de la taxonomie de Bloom et de ses collaborateurs (1969) et de la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007) pour obtenir des habiletés cognitives représente-t-elle bien les travaux des auteurs ? ;
- le questionnaire écrit asynchrone est-il un outil adéquat pour ce type de recherche qualitative ? De plus, le calendrier général de formation ne met pas les questionnaires du tuteur à distance à la bonne place c'est-à-dire sous la tâche ou la micro-tâche à réaliser ;
- enfin, les tableaux des variables et des indicateurs sont-ils cohérents pour opérationnaliser chacune des 2 hypothèses de recherche, tableaux qui sont présentés dans le neuvième chapitre et dans le dixième chapitre ?



# CHAPITRE 9 : INSTRUMENTATION DU TUTEUR DISTANT CONCERNANT SA FONCTION D'IDENTIFICATION PERCEPTIVO-COGNITIVE

---

## 0. Introduction

Nous avons commencé notre recherche à l'Université du Maine par la réalisation de nombreuses programmations du niveaux A1.1 du CECR au niveau C2 du CECR, ce qui nous a permis ultérieurement d'élaborer un scénario papier qui a été adapté sur la plateforme UMTICE de type *Moodle* de l'Université du Maine.

Puis, nous avons réussi à entreprendre une co-tutelle de thèse à l'Université Rome Tre. Cette expérience romaine a duré un an et demi durant laquelle nous avons pris conscience, avec l'aide des enseignants chercheurs qui nous ont suivie, de la méthodologie d'une recherche qualitative. Nous avons soumis à nos directeurs de nombreuses problématiques et hypothèses de recherche, jusqu'au jour où nous avons été orientée vers l'ouvrage de Pellerey (1996) intitulé *Questionario sulle strategie d'apprendimento*. Nous avons alors étudié cet ouvrage et notamment son objectif principal, à savoir la conception de la classification de sept facteurs cognitifs d'apprentissage dans un cursus scolaire :

- le premier facteur cognitif (C1) : "les stratégies élaboratives" regroupent "les processus et stratégies élaboratifs pour comprendre et se rappeler" (selon notre traduction de Pellerey, 1996, p. 15) ;
- le second facteur cognitif (C2) : "l'autorégulation" est "la capacité d'autorégulation du processus d'étude ou d'apprentissage" (selon notre traduction de Pellerey, 1996, p. 16) ;
- le troisième facteur cognitif (C3) : "la désorientation" reflète "le sens de la désorientation et la difficulté à s'organiser dans ses études" (selon notre traduction de Pellerey, 1996, p. 17) ;
- le quatrième facteur cognitif (C4) : "la disponibilité à la collaboration" considère "la préférence à étudier avec les autres ou seul ; la présence au moins d'une attitude collaborative" (selon notre traduction de Pellerey, 1996, p. 18) ;

- le cinquième facteur cognitif (C5) représente "l'usage des organisateurs sémantiques graphiques pour comprendre et se souvenir" selon notre traduction de (Pellerey, 1996, p. 18) ;
- le sixième facteur cognitif (C6) : "la difficulté de concentration" renvoie à "la difficulté de se concentrer dans les études et dans l'organisation du temps et de l'espace de travail" (selon notre traduction de Pellerey, 1996, p. 19) ;
- le septième facteur cognitif (C7) : "l'auto-interrogation" est "la tendance à se poser des questions, à poser des questions à l'enseignant ou à ses compagnons ou à utiliser les questions insérées dans le texte pour comprendre et mieux se souvenir" (selon notre traduction de Pellerey, 1996, pp. 19-20).

Nous avons en outre traduit les sept facteurs cognitifs de Pellerey en langue française (voir annexe 14, pp. 568-571).

Cependant, au sein du septième facteur cognitif de Pellerey à savoir, l'auto-interrogation, nous avons découvert un item, l'item numéro 25 que nous avons traduit de l'italien en français: "Quand j'ai fini d'étudier, j'imagine les questions que pourra me faire l'enseignant et je cherche à y répondre" (Pellerey, 1996, p. 20). Dès lors, nous avons conçu une typologie théorique des habiletés cognitives à destination du tuteur distant tel un instrument lui permettant d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 à l'aide de questionnaires écrits asynchrones sur le dispositif de formation à distance CEPACFLEA2. En outre, nos compétences en méthodologie de la recherche qualitative se sont précisées dans le cadre de travaux d'études dispensés en Sciences de l'Education à un niveau Licence 3 pendant nos deux années d'Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER) à l'Université Lumière Lyon 2. Or, en ce qui concerne l'opérationnalisation de nos deux hypothèses de recherche, nous nous sommes notamment inspirée de Kevassay qui, pour ce faire, élabore divers tableaux de variables et d'indicateurs selon leurs fonctions (Kevassay, 2006, pp. 107-118).

C'est ainsi qu'au sein de ce neuvième chapitre, nous opérationnalisons une première hypothèse de recherche associant la typologie des habiletés langagières de Lussier (1992) aux Taxonomies des Objectifs Pédagogiques, relatives au domaine cognitif, de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007) pour aboutir à une typologie des habiletés cognitives qui permet d'identifier et de nommer les stratégies cognitives que pourrait utiliser l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR lors de la réalisation de tâches de compréhension écrite.



De fait, dans un premier temps, nous présentons au sein d'un tableau notre variable indépendante et notre variable dépendante disposant chacune de trois indicateurs dotés de leurs modalités de recueil des données. Dans un deuxième temps, nous cherchons à confronter les taxonomies domaine cognitif de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007), d'une part, pour décrire chaque document-support et la consigne de la tâche en termes d'habiletés langagières réceptive et productrice et d'autre part, pour inférer une énumération de verbes d'action évaluatifs au sens de Lussier (1992) pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite sélectionnée. Dans un troisième temps, nous associons chaque verbe d'action évaluatif (Lussier, 1992) à un verbe d'action cognitif (Guité, 2007) pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite sélectionnées en vue de former une habileté cognitive donnée et d'aboutir à une typologie théorique des habiletés cognitives en compréhension écrite. Enfin, dans un quatrième temps, la typologie théorique des habiletés cognitives nous permet de nommer les stratégies cognitives relatives à chaque micro-tâche de compréhension écrite en concevant des questionnaires, complexes puis simplifiés langagièrément, du tuteur distant au sein desquels sont exemplifiées les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR.

## 1. Le cadre opératoire de la première hypothèse de recherche

<b>Variable Indépendante n°1</b> - Association d'une typologie des habiletés langagières et de deux Taxonomies des objectifs pédagogiques relatives au domaine cognitif en vue de la conception d'une typologie théorique des habiletés cognitives				
<b>Indicateurs</b>	<b>Indicateur 1 –</b> Description de la macro-tâche de compréhension écrite sélectionnée en termes d'habileté langagière selon Lussier	<b>Indicateur 2 –</b> Comparaison des opérations cognitives de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs domaine cognitif et de la <i>New Taxonomy of Educational Objectives</i> de Marzano et Kendall (2007) à partir de chaque verbe d'action évaluatif de Lussier (1992)	<b>Indicateur 3 –</b> Conception d'une typologie des habiletés cognitives à partir des couples de verbes d'action évaluatif et cognitif	<b>Indicateur 4 -</b> Conception de questionnaires complexes du tuteur à distance pour nommer les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier pour chaque micro-tâche de compréhension écrite sélectionnée
<b>Modalités</b>	Choix intuitif et raisonné dans la description des macro-tâches de compréhension écrite sélectionnées en termes d'habiletés langagières	Choix raisonné pour confronter les deux taxonomies domaine cognitif à partir de chaque verbe d'action évaluatif	Enumération dans un ordre de complexité des habiletés cognitives au sein de la typologie	Choix raisonné de la dénomination des stratégies cognitives pour chaque micro-tâche de compréhension écrite sélectionnée à partir de la typologie des habiletés cognitives

**Tableau 11-A : tableau explicitant la variable indépendante de la première hypothèse de recherche ainsi que ses quatre indicateurs**

<b>Variable dépendante n°1</b> - Identification et nomination des stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE en compréhension écrite				
<b>Indicateurs</b>	<b>Indicateur 5 –</b> Enumération des micro-tâches de compréhension écrite sélectionnées à partir d'un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	<b>Indicateur 6 –</b> Association d'un verbe d'action évaluatif de Lussier (1992) à un verbe d'action cognitif de Guité (2007), à partir de la confrontation des deux taxonomies, pour chaque micro-tâche afin de former des habiletés cognitives	<b>Indicateur 7 –</b> Dénomination des stratégies cognitives pour chaque micro-tâche de compréhension écrite sélectionnée à partir de la typologie des habiletés cognitives	<b>Indicateur 8 -</b> Adaptation langagière des questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE
<b>Modalités</b>	Choix intuitif et raisonné dans le choix des verbes d'action évaluatifs de Lussier par rapport à une micro-tâche donnée et classement logique sur l'échelle du temps de ces verbes d'action évaluatif	Choix raisonné pour associer un verbe d'action évaluatif (Lussier) à un verbe d'action cognitif (Guité)	Choix raisonné entre la dénomination des micro-tâches en termes de verbe d'action évaluatif et la typologie des habiletés cognitives	Choix lexical simplifié pour chaque énoncé-exemple correspondant à une stratégie cognitive au sein des questionnaires du tuteur à distance

**Tableau 11-B : tableau explicitant la variable dépendante de la première hypothèse de recherche ainsi que ses quatre indicateurs**

## **2. De la description du document-support et de la consigne de la tâche en termes d'habiletés langagières réceptive et productrice à l'inférence d'un verbe d'action évaluatif (Lussier, 1992) pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite à partir de la confrontation des taxonomies de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007)**

### **2.1. Tableau de recueil de données pour chaque micro-tâche par type d'habileté langagière**

Nous rappelons ici quatre points en relation avec les biais de la recherche :

- la micro-tâche correspondant au questionnaire numéro 17 est uniquement une tâche d'observation, la micro-tâche suivante relative à la signification du panneau de présignalisation routière D42a n'a pas été l'objet d'un questionnaire spécifique du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 en compréhension écrite ;
- à contrario, la micro-tâche représentative du questionnaire numéro 20 relève de la signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a. Ainsi, la micro-tâche d'observation n'est pas prise ici en considération ;

- le questionnaire numéro 21 portant sur une consigne totalement erronée n'a pas été intégré à notre recueil de données ;
- le questionnaire numéro 14 dont la consigne pourrait engendrer une confusion auprès de l'apprenant, le prénom de l'expéditeur étant identique à celui du destinataire, a été pris en compte puisque l'erreur a été relevée suffisamment tôt à l'oral par l'un des apprenants qui nous l'a signifiée. Par conséquent, nous avons pu agir à temps en présentiel en explicitant l'erreur qui se trouve au sein du document-support fabriqué par le concepteur/tuteur distant.

Nous indiquons aussi au lecteur que "R" signifie "Réception" et que "P" se définit par "Production" au sein du tableau de recueil de données. En outre, à côté de la case décrivant chaque habileté langagière, se trouve en général un verbe d'action relatif à la réception en dessous duquel se situe un verbe d'action relatif à la production. Ces deux verbes d'action sont issus des types de tâches évaluatives demandées à l'apprenant (Lussier, 1992). Enfin, le titre de chaque tableau se situe au-dessous de sa dernière composante.

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Repérer	Le panneau de présignalisation routière D42a	1. L'apprenant clique sur un lien hypertexte. Il observe les panneaux de signalisation. 2. Repérer un élément dont on connaît la codification parmi d'autres éléments dans un document icono-textuel	R : Identifier	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recalling
				- Connaissance des conventions	- Recalling Information
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	- Identifier (« Etre familiarisé avec les structures et conventions » d'un panneau de présignalisation)	- To "recall for organizing Ideas" in "articulating examples of a generalization or a principle"
				Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
				Compréhension	Comprehension
		- Identifier (1) un document icono-textuel par sa forme	R	- Transposition	- Symbolizing
				- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Symbolizing Information
				- Convertir (transposer une forme symbolique sous une forme verbale)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form"
		- Identifier (2) les différentes parties d'un document icono-textuel	R	Compréhension	Comprehension
				- Transposition	- Symbolizing
				- Transposition d'un niveau d'abstraction à un autre	- Symbolizing Information
		- Identifier (3) l'information principale dans une consigne écrite	R	- Résumer (transposer une forme symbolique en un exposé verbal plus bref ou plus abstrait)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form"
				Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"

Repérer	Le panneau de présignalisation routière D42a	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Identifier</b> (4) la partie du document à traiter	R	Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
		- <b>Associer</b> l'information principale de la consigne écrite à la partie dans laquelle on peut trouver l'information demandée	R	- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document icono-textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"
				Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
		- <b>Identifier</b> (5) un élément dans une partie du document icono-textuel à traiter	R	- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
				Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Classifying
				- Reconnaître un élément	- Classifying Information
				- Sélectionner (reconnaître / distinguer un panneau de présignalisation parmi d'autres)	- To identify subordinate categories for a generalization

Tableau 12-A : tableau de recueil de données pour la micro-tâche "Le panneau de présignalisation routière D42a" relatif à l'habileté langagière "Repérer"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Repérer pour réutiliser	Les indicateurs de temps	1. L'apprenant observe un document prenant la forme d'un tableau sur les fêtes de France via un lien hypertexte. L'apprenant lit la colonne « Date » pour les vingt et une fêtes et la colonne « Caractéristiques et activités » s'agissant des fêtes du Jour de l'an, de Mardi-Gras et de l'Armistice de 1918. Il recherche dans ces rubriques des indicateurs de temps et les écrit dans un tableau <i>Word</i> . 2 Repérer des éléments (mots ou expressions) qui portent sur le temps dans des rubriques d'un tableau et les réutiliser de façon organisée dans sa production.	R : Identifier	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Sélectionner (Connaître les termes propres à indiquer le temps)	- To "recall about a specific vocabulary term"
				Application	Knowledge Utilization
			P : Reproduire	- Application de principes spécifiques	- Problem Solving
				- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information
				- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992) - <b>Identifier</b> (1) des informations principales dans une consigne écrite  - <b>Identifier</b> (2) les rubriques à traiter dans un document icono-textuel de départ	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
				Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
				Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
				- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document icono-textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"

Repérer pour réutiliser	Les indicateurs de temps	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Identifier</b> (3) les rubriques à traiter dans un document icono-textuel d'arrivée	R	Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
				- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert par » la consigne dans un document icono-textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"
		- <b>Associer</b> l'information principale de la consigne écrite à la partie dans laquelle on peut trouver l'information demandée	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
		- <b>Identifier</b> (4) les éléments dans chaque rubrique à traiter	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Matching
				- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information
				- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Extraire</b> des éléments dans chaque rubrique à partir d'un stimulus écrit	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Matching
				- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information
				- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Classer</b> des éléments du document icono-textuel de départ dans un document icono-textuel d'arrivée	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des relations	- Classifying
				- Déterminer les relations entre les éléments	- Classifying Information
				- Classifier (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"



Repérer pour réutiliser	Les indicateurs de temps	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- Reproduire des éléments à enseigner à partir de stimulus écrits	P	Application	Knowledge Utilization
				- Application de principes spécifiques	- Problem Solving
				- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information
				- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"

Tableau 12-B : tableau de recueil de données pour la micro-tâche "Les indicateurs de temps" relatif à l'habileté langagière "Repérer pour réutiliser"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Repérer pour affirmer en réutilisant	Sinformer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les types de climats de la France" ?	1. L'apprenant observe le texte et ses six parties intitulées respectivement superficie, relief, climat, environnement, population et organisation administrative. A partir des indices repérés, il répond successivement à douze questions sur un format informatique de type "texte en ligne". Ici, il s'agit de la micro-tâche c1. 2. Repérer des informations principales issues d'une partie d'un document icono-textuel et affirmer une réponse écrite à un stimulus en réutilisant les informations principales du document textuel dans sa production	R : Identifier	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance des faits particuliers	- Recalling Information
				- Identifier (se familiariser avec les lieux du relief d'un pays)	- To articulate examples of a generalization or a principle
				Synthèse	Knowledge Utilization
				- Production d'une œuvre personnelle	- Problem Solving
				- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Problem Solving With Information
				- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"
	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	- Identifier (1) une information principale dans une consigne écrite	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
				Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie d'un mot »	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
				Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
				- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » la partie précédente du document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"
		- Identifier (2) les parties du document déjà traitées	R		

Repérer pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les types de climats de la France" ?	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Identifier</b> (3) la partie à traiter dans un document textuel	R	Connaissance - Connaissance des données particulières	Retrieval - Recalling
		- <b>Associer</b> l'information principale de la consigne écrite à la partie dans laquelle on peut trouver l'information demandée	R	Connaissance de la terminologie - Définir (« trouver la signification d'un mot ») Connaissance - Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recalling Information - To "recall about a specific vocabulary term" Retrieval - Recognizing
		- <b>Extraire</b> des éléments dans la partie à traiter dans un document textuel à partir d'un stimulus écrit	R	Connaissance des classifications - Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes ») Analyse - Recherche des éléments - Reconnaître et classer les éléments - Détecter (identifier et distinguer des éléments)	- Recognizing Information - To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles" Analysis - Matching - Matching Information - To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Reproduire</b> des éléments à renseigner dans un énoncé textuel à partir de stimulus écrits	P	Application - Application de principes spécifiques - Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage - Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	Knowledge Utilization - Problem Solving - Problem Solving With Information - To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"
		- <b>Formuler</b> un énoncé en réponse à un stimulus écrit	P	Synthèse - Production d'une œuvre personnelle - Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions - Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	Knowledge Utilization - Problem Solving - Problem Solving With Information To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"

Tableau 12-C : tableau de recueil de données pour la micro-tâche "S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les types de climats de la France" ?" relatif à l'habileté langagière "Repérer pour affirmer en réutilisant"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Regrouper pour réutiliser	Les annonces d'événements culturels : "Où cela se passe ? (ville + pays)"	1. L'apprenant lit trois annonces publicitaires d'événements culturels et répond à cinq questions formulées dans un tableau Word pour chaque annonce. Ici, il s'agit de répondre à la micro-tâche "Où cela se passe ? (ville + pays)". 2. Regrouper des informations secondaires issues d'un document textuel et les réutiliser dans sa production.	R : Associer	Analyse	Analysis
				- Recherche des relations	- Matching
				- « déterminer certaines des relations principales entre les éléments »	- Matching Information
				- Relier (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "how specific details are similar or different"
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992) - Identifier (1) une information principale dans une consigne écrite - Identifier (2) une information secondaire dans une partie du document à traiter	P : Reproduire	Application	Knowledge Utilization
				- Application de principes spécifiques	- Problem Solving
				- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information
				- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"
				New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	
				Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
			R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
		R		Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Matching
				- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information
				- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"

Regrouper pour réutiliser	Les annonces d'événements culturels : "Où cela se passe ? (ville + pays)"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Associer</b> (1) l'information principale de la consigne écrite à la partie dans laquelle on peut trouver l'information demandée	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
		- <b>Extraire</b> des éléments dans chaque document textuel à partir d'un stimulus écrit	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Matching
				- Reconnaître et classifier les éléments	- Matching Information
				- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Associer</b> (2) des éléments (noms de ville) à leur localisation spatiale (nom de pays)	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
		- <b>Reproduire</b> des éléments à renseigner à partir de stimulus écrits	P	Application	Knowledge Utilization
				- Application de principes spécifiques	- Problem Solving
				- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information
				- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"

Tableau 12-D : tableau de recueil de données pour la micro-tâche " Les annonces d'événements culturels : "Où cela se passe ? (ville + pays)"" relatif à l'habileté langagière "Regrouper pour réutiliser"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"	1. L'apprenant lit trois annonces publicitaires de locations touristiques et répond à neuf demandes formulées dans un tableau <i>Word</i> pour chaque annonce. Ici, l'apprenant doit réaliser la micro-tâche visant à rechercher les "Activités de loisirs possibles" au sein des annonces publicitaires.	R : Regrouper	Analyse	Analysis
		2. Regrouper des informations secondaires issues d'une partie d'un document et affirmer une réponse écrite à un stimulus en les réutilisant dans sa production		- Recherche des relations	- Classifying
				- « déterminer les relations principales entre les éléments »	- Classifying Information
				- Regrouper (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "the superordinate category to which specific details belong"
			Synthèse	Knowledge Utilization	
			P : Formuler	- Production d'une œuvre personnelle	- Problem Solving
		- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions		- Problem Solving With Information	
		- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)		To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"	
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- Identifier (1) une information principale dans une consigne écrite		Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
		- Identifier (2) les parties du document à traiter		- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
			Connaissance	Comprehension	
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating	
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information	
			- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"	

Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Associer</b> l'information principale de la consigne écrite aux parties dans lesquelles on peut trouver l'information demandée	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
		- <b>Identifier</b> (3) les éléments à traiter dans les diverses parties du document textuel	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des relations	- Matching
				- « déterminer les relations principales entre les éléments »	- Matching Information
				- Examiner (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Condenser</b> l'information donnée par les éléments découverts	R	Compréhension	Comprehension
				- Interprétation	- Integrating
				- « saisir le rapport existant entre les diverses parties et les disposer mentalement dans un ordre nouveau »	- Integrating Information (Organizing ideas)
				- Résumer (« capacité à comprendre et à interpréter avec de plus en plus de pénétration et de clarté » les éléments)	- To identify "the defining characteristics of a generalization or a principle"

Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Extraire</b> l'élément dans chaque document textuel à partir d'un stimulus écrit	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Matching
				- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information
				- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Reproduire</b> des éléments à enseigner à partir de stimulus écrits	P	Application	Knowledge Utilization
				- Application de principes spécifiques	- Problem Solving
				- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information
				- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"
		- <b>Formuler</b> un énoncé en réponse à un stimulus écrit	P	Synthèse	Knowledge Utilization
				- Production d'une œuvre personnelle	- Problem Solving
				- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Problem Solving With Information
				- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"

Tableau 12-E : tableau de recueil de données pour la micro-tâche "Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"" relatif à l'habileté langagière "Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant"



Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Sinformer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?"	1. L'apprenant observe le texte et ses six parties intitulées respectivement superficiele, relief, climat, environnement, population et organisation administrative. A partir des indices repérés, il répond successivement à douze questions sur un format informatique de type "texte en ligne". Ici, il s'agit de réaliser la micro-tâche portant sur : "Quels sont les sites célèbres du littoral ? Où se trouvent-ils ?". 2. Réorganiser des informations secondaires issues d'une partie d'un document textuel et affirmer une réponse écrite à un stimulus en réutilisant les informations principales du document textuel dans sa production.	R : Classer	Analyse	Analysis
				- Recherche des principes d'organisation	- Classifying
				- « analyse de la structure et de l'organisation d'une communication »	- Classifying Information
				- Ordonner des arguments	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"
				Synthèse	Knowledge Utilization
				- Production d'une oeuvre personnelle	- Problem Solving
				- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Problem Solving With Information
				- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"
				New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	
				Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	Retrieval
	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	- Identifier (1) une information principale dans une consigne écrite	Rôles	Connaissance	Recalling
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
				Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
				- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » des parties précédentes du document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"
				New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	
				Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	Retrieval
	- Identifier (2) les parties et sous-parties du document déjà traitées	R		Connaissance	Recalling
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
				Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
				- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » des parties précédentes du document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"
				New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	
				Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	Retrieval

Réorganiser pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Identifier</b> (3) une information principale dans une sous-partie d'une rubrique déjà traitée	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
		- <b>Associer</b> (1) l'information principale de la consigne écrite à la sous-partie de la rubrique dans laquelle on peut trouver l'information demandée	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
		- <b>Extraire</b> des éléments dans un document textuel à partir d'un stimulus écrit	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Matching
				- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information
				- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Associer</b> (2) des éléments (noms de lieux célèbres) à leur localisation spatiale	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
		- <b>Classer</b> les éléments dans un ordre logique pour produire un énoncé cohérent	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des relations	- Classifying
				- Déterminer les relations entre les éléments	- Classifying Information
				- Classifier (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"

Réorganiser pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Reproduire</b> des éléments à renseigner dans un énoncé textuel à partir de stimulus écrits</li> </ul>	P	Application	Knowledge Utilization
				- Application de principes spécifiques	- Problem Solving
				- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information
				- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	- To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Formuler</b> un énoncé en réponse à un stimulus écrit</li> </ul>	P	Synthèse	Knowledge Utilization
				- Production d'une œuvre personnelle	- Problem Solving
				- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Problem Solving With Information
				- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"

Tableau 12-F : tableau de recueil de données pour la micro-tâche "S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?""" relatif à l'habileté langagière "Réorganiser pour affirmer en réutilisant"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Comparer pour repérer	La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a	1. L'apprenant clique sur un lien hypertexte. Après avoir observé les panneaux de signalisation routière, il identifie un panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière donné et coche sa signification parmi les quatre indications de panneaux. 2. Comparer des informations secondaires issues d'un document icono-textuel à des propositions faites dans un tableau de demandes pour repérer les propositions adéquates.	R : Distinguer	Analyse	Analysis
				- Recherche des relations	- Matching
				- « déterminer certaines des relations principales entre les éléments »	- Matching Information
				- Comparer (« analyser les rapports entre les éléments » d'après leur représentation textuelle et « [...] distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas »)	- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992) - Identifier (1) le document icono-textuel à traiter	R : Identifier	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recalling
				- Connaissance des conventions	- Recalling Information
				- Identifier (« Etre familiarisé avec les structures et conventions » d'un panneau de présignalisation)	- To "recall for organizing ideas" in "articulating examples of a generalization or a principle"
		- Identifier (2) le tableau de demandes relatif au document icono-textuel à traiter	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
				Compréhension	Comprehension
				- Transposition	- Symbolizing
				- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Symbolizing Information
				- Convertir (transposer une forme symbolique sous une forme verbale)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form"
			R	Compréhension	Comprehension
				- Transposition	- Symbolizing
				- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Symbolizing Information
				- Convertir (Transposer une forme verbale sous un symbole visuel)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form"

Comparer pour repérer	La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Identifier</b> (3) une information principale dans une consigne écrite	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
		- <b>Distinguer</b> (1) les deux parties d'un document icono-textuel à traiter	R	- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
				Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Classifying
		- <b>Associer</b> (1) l'information principale de la consigne écrite aux parties du document icono-textuel dans lesquelles on peut trouver l'information demandée	R	- Reconnaître et classer les éléments	- Classifying Information
				- Décomposer un document icono-textuel en parties explicites	- To identify subordinate categories for a generalization
				Connaissance	Retrieval
		- <b>Distinguer</b> (2) les quatre propositions faites dans un tableau de demandes	R	- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- Recognizing Information
				Analyse	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
		- <b>Distinguer</b> (2) les quatre propositions faites dans un tableau de demandes	R	- Recherche des éléments	Analysis
				- Reconnaître et classer les éléments	- Classifying
				- Décomposer un document textuel en parties explicites	- Classifying Information
		- <b>Associer</b> (2) chaque partie du document icono-textuel à traiter à la proposition adéquate faite dans le tableau de demandes	R	- Décomposer un document textuel en parties explicites	- To identify subordinate categories for a generalization
				Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"

Comparer pour repérer	La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Choisir</b> les associations entre chaque partie du document icono-textuel et la proposition qui lui est attribuée	R	Connaissance - Connaissance des représentations abstraites - Connaissance des principes et des lois	Knowledge Utilization - Decision Making - Decision Making with Information
				- Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")	- "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"

Tableau 12-G : tableau de recueil de données pour la micro-tâche "La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a" relatif à l'habileté langagière " Comparer pour repérer "

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Comparer pour réutiliser	Les stéréotypes	1. L'apprenant observe une bande dessinée composée de six vignettes. Une liste de quinze stéréotypes lui est proposée à la lecture. L'apprenant doit choisir dans cette liste neuf stéréotypes et les réécrire dans une zone de saisie prenant la forme d'un texte en ligne.	R : Distinguer	Analyse	Analysis
		- Recherche des relations		- Matching	
		- « déterminer certaines des relations principales entre les éléments »		- Matching Information	
		- Comparer (« analyser les rapports entre les éléments » d'après leur représentation iconographique et textuelle et « [...] distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas »)		- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."	
		P : Reproduire	Application	Knowledge Utilization	
		- Application de principes spécifiques	- Problem Solving		
		- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information		
		- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"		
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- Identifier (1) une information principale dans une consigne écrite	R	Connaissance	Retrieval
		- Connaissance des données particulières	- Recalling		
		- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information		
		- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"		

Comparer pour réutiliser	Les stéréotypes	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Identifier</b> (2) des informations secondaires dans un document iconographique	R	Compréhension	Compréhension
				- Transposition	- Integrating
				- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Integrating Information
				- Convertir (Transposer un symbole visuel sous forme verbale)	- To identify "essential versus non essential elements"
		- <b>Distinguer</b> les ressemblances et les différences entre des informations secondaires issues d'un document iconographique et les énoncés d'un document textuel	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des relations	- Matching
				- « Analyse qui distingue les parties essentielles de l'argumentation »	- Matching Information
				- Discriminer (« analyser les rapports entre les éléments » textuels « d'après leur représentation » iconographique [...]) distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas »)	- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."
		- <b>Associer</b> une information secondaire d'un document iconographique à un énoncé textuel	R	Connaissance	Knowledge Utilization
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Decision Making
				- Connaissance des classifications	- Decision Making with Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- "To make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"
		- <b>Choisir</b> l'énoncé textuel qui correspond à l'information secondaire iconographique	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des représentations abstraites	- Executing
				- Connaissance des principes et des lois	- Executing Mental Procedures
				- Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")	- To « perform or execute [...] without significant error »



Comparer pour réutiliser	Les stéréotypes	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992) - Reproduire les énoncés textuels choisis à partir du stimulus écrit représenté par la liste des énoncés stéréotypés	Rôles  P	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
				Application	Knowledge Utilization
				- Application de principes spécifiques	- Problem Solving
				- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information
				- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"

Tableau 12-H : tableau de recueil de données pour la macro-tâche "Les stéréotypes" relatif à l'habileté langagière "Comparer pour réutiliser"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Comparer pour affirmer en réutilisant	Sinformer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	1. L'apprenant observe le texte et ses six parties intitulées respectivement superficie, relief, climat, environnement, population et organisation administrative. A partir des indices repérés, il répond successivement à douze questions sur un format informatique de type "texte en ligne". Ici, il s'agit de réaliser la micro-tâche portant sur : " Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	R : Distinguer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recherche des relations</li> <li>- « déterminer certaines des relations principales entre les éléments »</li> <li>- Comparer (« analyser les rapports entre les éléments » d'après leur représentation textuelle et « [...] distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas »)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Matching</li> <li>- Matching Information</li> <li>- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."</li> </ul>
		2. Comparer une information principale à des informations secondaires dans une partie d'un document textuel et affirmer une réponse écrite à un stimulus en réutilisant un élément du document textuel dans sa production.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Synthèse</li> <li>- Production d'une œuvre personnelle</li> <li>- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions</li> <li>- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knowledge Utilization</li> <li>- Problem Solving</li> <li>- Problem Solving With Information</li> <li>To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"</li> </ul>
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	<b>Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance</li> <li>- Connaissance des données particulières</li> <li>- Connaissance de la terminologie</li> <li>- Définir (« trouver la signification d'un mot »)</li> <li>Connaissance</li> <li>- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières</li> <li>- Connaissance des classifications</li> <li>- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » la partie précédente du document textuel)</li> </ul>	<b>New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Retrieval</li> <li>- Recalling</li> <li>- Recalling Information</li> <li>- To "recall about a specific vocabulary term"</li> <li>Comprehension</li> <li>- Integrating</li> <li>- Integrating Information</li> <li>- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"</li> </ul>
		- <b>Identifier</b> (1) une information principale dans une consigne écrite			
		- <b>Identifier</b> (2) les parties du document déjà traitées			

Comparer pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Identifier</b> (3) la partie à traiter dans un document textuel	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
				- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
		- <b>Identifier</b> (4) l'information déjà traitée dans la partie du document textuel	R	Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
				- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » la découverte de l'information précédente dans une partie d'un document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"
		- <b>Distinguer</b> les ressemblances et les différences entre les spécifications qui accompagnent des nombres représentant des populations	R	Analyse	Analysis
				- Recherche des relations	- Matching
				- « Analyse qui distingue les parties essentielles de l'argumentation »	- Matching Information
				- Discriminer (« analyser les rapports entre les éléments » textuels « d'après leur représentation » [...] distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas »)	- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."
		- <b>Associer</b> le nombre à renseigner à une information donnée	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"

Comparer pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Choisir</b> le nombre à renseigner qui correspond à l'information principale demandée	R	Connaissance - Connaissance des représentations abstraites - Connaissance des principes et des lois - Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")	Knowledge Utilization - Decision Making - Decision Making with Information
		- <b>Extraire</b> un élément dans une partie d'un document textuel à partir d'un stimulus écrit	R	Analyse - Recherche des éléments - Reconnaître et classer les éléments - Détecter (Identifier et distinguer des éléments) Application - Application de principes spécifiques - Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage - Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	Analysis - Matching - Matching Information - To identify "how specific details are similar or different" Knowledge Utilization - Problem Solving - Problem Solving With Information
		- <b>Reproduire</b> un élément à renseigner dans un énoncé textuel à partir de stimulus écrits	P		To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"
		- <b>Formuler</b> un énoncé en réponse à un stimulus écrit	P	Synthèse - Production d'une œuvre personnelle - Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions - Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	Knowledge Utilization - Problem Solving - Problem Solving With Information To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"

Tableau 12-1 : tableau de recueil de données pour la micro-tâche " S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris? "" relatif à l'habileté langagière " Comparer pour affirmer en réutilisant"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	1. Description de la tâche 2. Description de l'habileté langagière	Description de l'habileté langagière en termes de verbes d'action	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
Dédurre pour affirmer en réutilisant	Les cartes postales : "A qui ?"	1. L'apprenant observe trois cartes postales et répond à sept demandes formulées dans un tableau <i>Word</i> pour chaque carte postale. Ici, il réalise la micro-tâche "A qui ?". 2. Dédurre une information secondaire issue d'une partie d'un document textuel pour affirmer une réponse écrite en réutilisant certains éléments de ces informations secondaires dans sa production.	R : Trouver une expression équivalente	Compréhension - Interprétation	Comprehension - Integrating
				- « transposer chacune des parties principales » et « saisir le rapport existant entre les diverses parties et les disposer mentalement dans un ordre nouveau »	- Integrating Mental Procedures
				- Prédire (saisir le sens de divers types de données)	- To identify and to articulate "the various steps of that skill or process as well as the order of those steps and the logic of that order"
				Synthèse - Production d'une oeuvre personnelle	Knowledge Utilization - Problem Solving
		3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992) - Identifier (1) une information principale dans une consigne écrite	Rôles	- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Problem Solving With Information
				- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	- To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"
				Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
				Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des données particulières	- Recalling
				- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information
		- Identifier (2) la partie du document à traiter	R	- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"
				Connaissance	Comprehension
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating
				- Connaissance des classifications	- Integrating Information
				- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"

Déduire pour affirmer en réutilisant	Les cartes postales : "A qui ?"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Associer</b> (1) l'information principale de la consigne écrite à la partie dans laquelle on peut trouver l'information demandée	R	Connaissance	Retrieval
				- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
		- <b>Distinguer</b> l'élément qui représente le destinataire du courrier	R	- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
				Analyse	Analysis
				- Recherche des éléments	- Classifying
		- <b>Associer</b> (2) l'élément au concept de destinataire	R	- Reconnaître et classer les éléments	- Classifying Information
				- Décomposer un texte en parties explicites (identifier et distinguer des éléments entre eux)	- To identify subordinate categories for a generalization
				Connaissance	Retrieval
		- <b>Associer</b> (3) l'information principale de la consigne écrite au concept découvert	R	- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing
				- Connaissance des classifications	- Recognizing Information
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"
- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing				
- Connaissance des classifications	- Recognizing Information				
				- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"

Dédire pour affirmer en réutilisant	Les cartes postales : "A qui ?"	3. Dénomination des micro-tâches commençant par un verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992)	Rôles	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)
		- <b>Choisir</b> une information principale sur le document parmi d'autres	R	Connaissance - Connaissance des représentations abstraites - Connaissance des principes et des lois - Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")	Knowledge Utilization - Decision Making - Decision Making with Information - "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"
		- <b>Extraire</b> des éléments dans une partie d'un document textuel à partir d'un stimulus écrit	R	Analyse - Recherche des éléments - Reconnaître et classer les éléments - Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	Analysis - Matching - Matching Information - To identify "how specific details are similar or different"
		- <b>Reproduire</b> des éléments à renseigner dans un énoncé textuel à partir de stimulus écrits	P	Application - Application de principes spécifiques - Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage - Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	Knowledge Utilization - Problem Solving - Problem Solving With Information To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"
		- <b>Formuler</b> un énoncé en réponse à un stimulus écrit	P	Synthèse - Production d'une œuvre personnelle - Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions - Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	Knowledge Utilization - Problem Solving - Problem Solving With Information To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"

Tableau 12-J : tableau de recueil de données pour la micro-tâche "Les cartes postales : "A qui ?"" relatif à l'habileté langagière "Dédire pour affirmer en réutilisant"

## **2.2. Analyse des données**

Chacun des tableaux de recueil de données se référant à une habileté langagière, nous allons analyser la manière dont nous obtenons chaque verbe d'action évaluatif selon Lussier (1992) à partir de la confrontation d'une part, de la description de la tâche puis de celle de l'habileté langagière qui en ressort et d'autre part, de la mise en relation de la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom (1969) domaine cognitif et de la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007).

### **2.2.1. Le bloc "Repérer"**

Le tableau 12-A porte sur l'habileté langagière "Repérer", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 17. Il s'agit d'une micro-tâche d'observation visant à identifier le panneau de présignalisation routière D42a. C'est donc une micro-tâche de réception écrite qui opère par rapport au domaine de la connaissance (Bloom, 1969) en cherchant à se familiariser avec la topographie et la typographie conventionnelles d'un panneau de présignalisation et au domaine du rappel d'une information structurée (Marzano & Kendall, 2007). Cette tâche comporte 5 micro-tâches de réception dont le verbe d'action est "Identifier" et une micro-tâche dont le verbe d'action est "Associer". Deux verbes d'action évaluatifs "Identifier" relèvent de la compréhension selon les deux taxonomies. Cependant l'un a pour objet de transposer une forme symbolique sous une forme verbale (Identifier 1) et l'autre d'effectuer cette même transposition mais de manière plus brève ou plus abstraite (Identifier 2). Un autre verbe d'action évaluatif "Identifier" (Identifier 4) est du ressort de la connaissance pour Bloom (1969), volet classification mais, du ressort de la compréhension pour Marzano et Kendall (2007) s'agissant d'identifier les éléments de détails spécifiques essentiels de ceux qui ne le sont pas, d'où une sorte de classification. Quant au verbe d'action évaluatif "Identifier" (3), il recouvre la notion de connaissance pour Bloom (1969) allant dans le sens de la trouvaille de la signification d'un mot alors que pour Marzano et Kendall (2007), il s'agit d'un rappel d'un mot de vocabulaire spécifique. Avant d'aboutir à "Identifier" (5), nous passons par le verbe d'action évaluatif "Associer" qui est de l'ordre de la connaissance des classifications chez Bloom (1969) et de la reconnaissance de l'organisation des idées organisées pour Marzano et Kendall (2007). Enfin, "Identifier" (5) relève de l'analyse tant pour Bloom (1969) qui vise la reconnaissance et la distinction que pour Marzano et Kendall (2007) qui ont pour finalité la classification des informations.



Le tableau 12-B porte sur l'habileté langagière "Repérer pour réutiliser", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 10. Il s'agit au sein de cette micro-tâche d'identifier (réception) des indicateurs de temps au sein d'un tableau sur les fêtes et traditions françaises et de les reproduire (production) dans un tableau *Word* prévu à cet effet. Ainsi, nous sommes dans le domaine de la connaissance de la terminologie selon Bloom (1969) et du rappel d'un terme spécifique de vocabulaire pour Marzano et Kendall (2007) afin d'utiliser la connaissance pour l'appliquer. L'énumération de micro-tâches comprennent 4 verbes d'action évaluatifs "Identifier", un verbe d'action évaluatif "Associer", un verbe d'action évaluatif "Extraire" et bien entendu un verbe d'action évaluatif productif "Reproduire". "Identifier" (1) concerne la connaissance de la signification d'un mot (Bloom, 1969) ou le rappel d'un terme spécifique de vocabulaire (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) et "Identifier" (3) relèvent de la connaissance de classification pour Bloom (1969) et de l'identification entre les éléments de détail spécifiques essentiels et ceux qui ne le sont pas (domaine de la compréhension) (Marzano & Kendall, 2007). En effet, cela concerne des rubriques à traiter soit, à partir d'un tableau de départ (le document authentique sur les fêtes et traditions) soit, à partir d'un document de réalisation de la micro-tâche (le tableau *Word* fabriqué). Il est à noter que nous avons décrit de la même manière le verbe d'action évaluatif "Identifier" (4) et le verbe d'action évaluatif "Extraire", c'est à dire qu'ils correspondraient tous deux au domaine de l'analyse et plus précisément à la reconnaissance et à la classification des éléments (Bloom, 1969) ou bien à l'identification de ressemblances et de différences (Marzano & Kendall, 2007). Entre temps, le verbe d'action évaluatif "Associer" dépend soit, de la connaissance des classifications (Bloom, 1969) soit, de la reconnaissance de l'organisation d'idées (Marzano & Kendall, 2007). Nous aboutissons ensuite au verbe évaluatif "Classer" qui recourt à l'analyse pour déterminer les relations entre les éléments (Bloom, 1969) ou pour classer les informations (Marzano & Kendall, 2007) puis, à "Reproduire" qui correspond, comme nous l'avons déjà évoqué, à l'utilisation de la connaissance (Marzano & Kendall, 2007) ou à son application (Bloom, 1969).

Le tableau 12-C porte sur l'habileté langagière "Repérer pour affirmer en réutilisant", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 5. Il s'agit ici d'identifier (réception) les informations relatives à la micro-tâche "Quels sont les types de climats de la France ?" au sein d'une des six parties d'un document-support sur les caractéristiques de la France et de formuler (production) une réponse en réutilisant certaines des informations principales de ce document textuel. Pour ce faire, trois verbes d'action évaluatifs "Identifier" se succèdent, puis

viennent les verbes d'action évaluatifs : "Associer", "Extraire", "Reproduire" et enfin "Formuler". "Identifier" (1) et "Identifier" (3) correspondent à la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) et à un rappel de termes de vocabulaire spécifiques (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) se rapporte à la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et à l'identification des éléments spécifiques de détails essentiels par rapport à ceux qui le sont moins (Marzano & Kendall, 2007). "Associer" coïncide avec la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et la reconnaissance de l'organisation d'idées (Marzano & Kendall, 2007). "Extraire" appartient toujours au domaine de l'"Analyse" s'agissant de la reconnaissance et de la classification d'éléments (Bloom, 1969) et de l'identification des ressemblances et des différences (Marzano & Kendall, 2007). "Reproduire" concerne encore l'emploi des connaissances au sein du domaine "Application" de Bloom (1969) et de l'utilisation de la connaissance chez Marzano et Kendall (2007). Quant à "Formuler", il relève de la "Synthèse" et de la production personnelle (Bloom, 1969) tandis que pour Marzano et Kendall (2007), il s'agit de l'utilisation de la connaissance dans le sens de la résolution de problèmes.

### **2.2.2. Le bloc "Regrouper"**

Le tableau 12-D porte sur l'habileté langagière "Regrouper pour réutiliser", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 8. Il s'agit d'associer des informations pour savoir "Où cela se passe (ville + pays) ?" concernant trois annonces d'événements culturels puis de reproduire ces informations. "Associer" (réception) correspond à la recherche des relations entre les éléments (Bloom, 1969) ou encore à l'identification des ressemblances et des différences (Marzano & Kendall, 2007) au sein du domaine "Analyse". Nous pouvons trouver deux verbes d'action évaluatifs "Identifier", deux verbes d'actions évaluatifs "Associer" mais aussi un verbe d'action évaluatif "Extraire" et enfin le verbe d'action évaluatif productif "Reproduire". "Identifier" (1) relate la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) et le rappel d'un terme spécifique de vocabulaire (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) et "Extraire" sont décrits d'une manière identique : il s'agit de reconnaître et de classer les éléments (Bloom, 1969) et d'identifier les ressemblances et les différences (Marzano et Kendall, 2007). "Associer" (1) et "Associer" (2) recouvrent la même notion à savoir : la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et la reconnaissance de l'organisation d'idées (Marzano & Kendall, 2007). Quant à "Reproduire", il émane toujours des domaines de l'"Application" (Bloom, 1969) et de l'utilisation de la connaissance (Marzano & Kendall, 2007).

Le tableau 12-E porte sur l'habileté langagière "Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 13. Il s'agit de "Regrouper" (réception) des informations relatives aux activités de loisirs possibles c'est-à-dire de rechercher des relations entre les éléments (Bloom, 1969) ou bien de classifier les informations (Marzano & Kendall, 2007), ce qui relève du domaine de l'"Analyse" et de les formuler (production) de manière personnelle en réutilisant les termes clés, ce qui est du ressort de la "Synthèse" (Bloom, 1969) ou de l'utilisation de la connaissance (Marzano & Kendall, 2007). Nous obtenons dès lors, trois verbes d'action évaluatifs "Identifier", mais aussi des verbes d'actions évaluatifs qui concernent : "Associer", "Condenser", "Extraire", "Reproduire" et "Formuler". "Identifier" (1) porte sur la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) et le rappel d'un terme spécifique de vocabulaire (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) correspond à la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et à l'identification des éléments de détails spécifiques essentiels versus non essentiels (Marzano & Kendall, 2007). Identifier (3) est du domaine de l'analyse pour les deux taxonomies et dépend de la recherche des relations (Bloom, 1969) ou bien de la manière dont les détails spécifiques sont dotés de ressemblances ou de différences (Marzano & Kendall, 2007). "Condenser" apparaît pour la première fois, il relève de la saisie du rapport entre les parties afin de les structurer dans un nouvel ordre (Bloom, 1969) mais aussi de l'organisation des idées (Marzano & Kendall, 2007) au sein du domaine de la "Compréhension". "Extraire" est du domaine de l'"Analyse" pour les deux taxonomies et s'engage vers la reconnaissance et la classification des éléments (Bloom, 1969) ou vers la manière dont l'identification engendre des détails spécifiques similaires ou différents (Marzano & Kendall, 2007). Puis avec les verbes d'actions évaluatifs productifs "Reproduire" et "Formuler", nous sommes respectivement dans l'emploi de connaissances (domaine de l'"Application") pour produire une oeuvre personnelle (domaine de la "Synthèse") (Bloom, 1969) et dans la résolution de problèmes pour le domaine de l'utilisation de la connaissance (Marzano & Kendall, 2007).

### **2.2.3. Le bloc "Réorganiser"**

Le tableau 12-F porte sur l'habileté langagière "Réorganiser pour affirmer en réutilisant", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 13. Il s'agit de classer (réception) les éléments par rapport à la micro-tâche : Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ? en ordonnant les arguments (Bloom, 1969) ou en classifiant les informations (Marzano & Kendall, 2007), ce qui est du domaine de l'"Analyse" pour formuler une oeuvre personnelle (domaine de la "Synthèse") (Bloom, 1969) ou encore résoudre un

problème (domaine de l'utilisation de la connaissance) (Marzano & Kendall, 2007). Nous retrouvons les verbes d'actions évaluatifs suivants : trois "Identifier", deux "Associer" puis, "Extraire", "Classer", "Reproduire" et "Formuler". "Identifier" (1) et "Identifier" (3) portent sur la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) et sur le rappel d'un terme spécifique de vocabulaire (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) correspond à la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et, dans le domaine de la compréhension, à l'identification des éléments de détail spécifiques essentiels ou à l'inverse non-essentiels (Marzano & Kendall, 2007). "Associer" (1) et "Associer" (2) relèvent de la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et de la reconnaissance de l'organisation des idées (Marzano & Kendall, 2007). "Extraire" est du domaine de l'"Analyse". Ce verbe d'action évaluatif sert à reconnaître et à classer les éléments (Bloom, 1969), voire à identifier dans quelle mesure les détails spécifiques sont semblables ou dissemblables (Marzano & Kendall, 2007). Puis nous arrivons à "Classer" qui relève aussi du domaine de l'"Analyse" et qui est utilisé pour la détermination des relations entre les éléments (Bloom, 1969) ou encore pour la classification des informations (Marzano & Kendall, 2007). Enfin, il s'agit de "Reproduire" des connaissances (domaine de l'"Application") qui sont utiles pour "Formuler" donc, produire une oeuvre personnelle (domaine de la "Synthèse") (Bloom, 1969), ou bien résoudre un problème à l'aide d'informations (domaine de l'utilisation de la connaissance) (Marzano & Kendall, 2007).

#### **2.2.4. Le bloc "Comparer"**

Le tableau 12-G porte sur l'habileté langagière "Comparer pour repérer", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 20. Il s'agit de "Distinguer" (réception) parmi des panneaux de signalisation routière, un panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a et d'identifier (réception) le panneau adéquat en fonction de la connaissance des conventions d'un panneau de présignalisation (Bloom, 1969) et de considérer le rappel afin d'organiser ses idées (Marzano & Kendall, 2007). La première tâche demandée à l'apprenant relève de la recherche des relations (domaine de l'"Analyse") (Bloom, 1969) et dans ce même domaine, de la manière dont un panneau est similaire ou différent de l'indication textuelle donnée à laquelle il doit être associé (Marzano & Kendall, 2007). La description de l'habileté langagière en micro-tâche commençant par un verbe d'action évaluatif comporte : trois "Identifier", deux "Distinguer", deux "associer" et un "Choisir". "Identifier" (1) est du domaine de la compréhension pour les deux taxonomies : ici l'apprenant peut transposer une forme symbolique sous une forme verbale (Bloom, 1969) ou encore se représenter les aspects de détails principaux dans une forme abstraite (Marzano & Kendall,

2007), ici d'ordre verbal. "Identifier" (2) invite cette fois à transposer une forme verbale sous un symbole visuel (Bloom, 2007) ou alors à se représenter les aspects de détails principaux dans une forme abstraite (Marzano & Kendall, 2007), ici d'ordre symbolique. "Identifier" (3) relève de la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) ou bien du rappel d'un terme de vocabulaire spécifique (Marzano & Kendall, 2007). "Distinguer" (1) et "Distinguer" (2) appartiennent au domaine de l'"Analyse" et demandent de reconnaître et de classifier des éléments ou des informations (Bloom, 1969 ; Marzano & Kendall, 2007). "Associer" (1) et "Associer" (2) comprennent la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et la reconnaissance de l'organisation des idées (Marzano & Kendall, 2007). Enfin, "Choisir" signifie faire "le choix d'une ligne de conduite" (Bloom, 1969) ou bien prendre une décision spécifique à l'aide d'informations (Marzano & Kendall, 2007).

Le tableau 12-H porte sur l'habileté langagière "Comparer pour réutiliser", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 1. Il s'agit de "Distinguer" (réception) des stéréotypes textuels parmi une liste comprenant des stéréotypes que l'on ne peut visualiser sur une bande dessinée. Nous entrons alors dans le domaine de l'"Analyse". Dans ce cadre, nous pensons que le sujet "analyse les rapports entre les éléments" d'après leurs représentations iconographique et textuelle et "[...] distingue ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas" (Bloom, 1969) ou encore identifie la manière selon laquelle le stéréotype textuel est similaire ou différent au sein d'une vignette de la bande dessinée (Marzano & Kendall, 2007). Puis le sujet peut "Reproduire" le stéréotype textuel sur un texte en ligne en employant ses connaissances (Bloom, 1969) et/ou en résolvant un problème à l'aide d'informations (Marzano & Kendall, 2007). Les verbes d'action évaluatifs qui décrivent cette tâche comportent : deux "Identifier", un "Distinguer", un "Associer", un "Choisir" et un verbe d'action évaluatif productif "Reproduire". "Identifier" (1) relève de la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) ou encore du rappel d'un terme spécifique de vocabulaire (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) se rapporte au domaine de la compréhension pour les deux taxonomies en transposant un symbole visuel sous une forme verbale (Bloom, 1969) ou bien en identifiant les éléments qui sont essentiels des éléments qui ne le sont pas (Marzano & Kendall, 2007). "Distinguer" permet d'"analyser les rapports entre les éléments" textuels "d'après leur représentation" iconographique et de "distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas" (Bloom, 1969) ou encore d'identifier la manière selon laquelle un stéréotype textuel est similaire ou différent au sein d'une vignette de la bande dessinée (Marzano & Kendall, 2007). "Associer" se rapporte à la connaissance des classifications (Bloom, 1969) et à la prise de

décision à partir d'informations (Marzano & Kendall, 2007). Quant à "Choisir", il s'agit de faire "le choix d'une ligne de conduite" (Bloom, 1969) ou d'exécuter sans aucune erreur significative (Marzano & Kendall, 2007), si cela est possible. Enfin, "Reproduire" se traduit par l'emploi de connaissances (Bloom, 1969) ou par la résolution de problèmes (Marzano & Kendall, 2007).

Le tableau 12-I porte sur l'habileté langagière "Comparer pour affirmer en réutilisant", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 6. Il s'agit de "Distinguer" (réception) une partie d'un texte portant sur la population française parmi six parties du texte. Nous nous introduisons ici dans le domaine de l'"Analyse". Dans ce cadre, nous pensons que le sujet "analyse les rapports entre les éléments" d'après leur représentation textuelle et "[...] distingue ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas" (Bloom, 1969) ou encore identifie la manière selon laquelle la partie du texte donnée est similaire ou différente au sein du texte (Marzano & Kendall, 2007). Puis, le sujet peut produire son oeuvre personnelle avec ses conventions (Bloom, 1969) ou encore résoudre un problème à partir d'informations (Marzano & Kendall, 2007). Nous étudions successivement les verbes d'action évaluatifs correspondant à : quatre "Identifier", un "Distinguer", un "Associer", un "Choisir", un "Extraire" puis, "Reproduire" et "Formuler". "Identifier" (1) et "Identifier" (3) relèvent de la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) ou d'un rappel d'un terme spécifique de vocabulaire (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) et "Identifier" (4) ont pour objet la délimitation du champ couvert par la partie précédente du texte ou par la découverte d'une information précédente au sein du document textuel (Bloom, 1969) ou encore l'identification des éléments de détails spécifiques essentiels par rapport aux autres éléments (Marzano & Kendall, 2007). "Distinguer" relève du domaine de l'"Analyse" (nous avons explicité ce verbe d'action évaluatif ci-dessus). "Associer" correspond à la connaissance des classifications (Bloom, 1969) mais aussi à la reconnaissance de l'organisation des idées (Marzano & Kendall, 2007). "Choisir" est le fait d'effectuer "le choix d'une ligne de conduite" (Bloom, 1969) ou de prendre une décision à l'aide d'informations (Marzano & Kendall, 2007). "Extraire" dépend de la reconnaissance et de la classification des éléments (Bloom, 1969) ou bien de l'identification de la manière dont les détails spécifiques se ressemblent ou diffèrent (Marzano & Kendall, 2007). Puis, "Reproduire" et "Formuler" conservent leur description habituelle.

### **2.2.5. Le bloc "Dédire"**

Le tableau 12-J porte sur l'habileté langagière "Déduire pour affirmer en réutilisant", le questionnaire du tuteur distant cible étant le numéro 14. Il s'agit de "Trouver une expression équivalente" (réception) à celle inscrite sur chaque carte postale pour saisir les rapports qui existent entre la formule d'appel et les conventions sociales pour "Formuler" (production) une réponse à la demande "A qui ?" (Bloom, 1969). Il peut aussi s'agir d'identifier et d'articuler les différentes étapes d'une habileté ou d'un processus mental aussi bien que l'ordre de ces étapes et la logique de cet ordre afin de résoudre un problème à l'aide d'informations (Marzano & Kendall, 2007). Nous décrivons cette habileté langagière en deux phases "Identifier", trois phases "Associer", une phase "Distinguer", puis "Choisir", "Extraire", "Reproduire" et "Formuler". "Identifier" (1) relève de la connaissance de la terminologie (Bloom, 1969) ou encore du rappel d'un terme spécifique de vocabulaire (Marzano & Kendall, 2007). "Identifier" (2) s'apparente à la connaissance des classifications (Bloom, 1969) ou à l'identification d'éléments de détail spécifiques essentiels par rapport à ceux qui ne le sont pas (Marzano & Kendall, 2007). "Associer" (1), "Associer" (2) et "Associer" (3) correspondent de même à la connaissance des classifications (Bloom, 1969) mais aussi à la reconnaissance de l'organisation des idées (Marzano & Kendall, 2007). "Distinguer" est du domaine de l'"Analyse" et opère sur la reconnaissance et la classification d'éléments ou d'informations (Bloom, 1969 ; Marzano & Kendall, 2007). "Choisir" signifie faire "le choix d'une ligne de conduite" (Bloom, 1969) mais aussi prendre une décision à partir d'informations (Marzano & Kendall, 2007). "Extraire" correspond au domaine de l'"Analyse" : il s'agit de reconnaître et de classer des éléments (Bloom, 1969) ou d'identifier la manière dont les détails spécifiques sont similaires ou différents. "Reproduire" et "Formuler" possèdent toujours la même description.

### **2.3. Commentaires**

Ainsi au sein de la variable indépendante numéro 1, l'indicateur numéro 1 décrivant la macro-tâche de compréhension écrite sélectionnée en termes d'habileté langagière associé à l'indicateur numéro 2 qui compare les opérations cognitives de la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom (1969) et la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007) auraient une influence positive en ce qui concerne l'énumération de micro-tâches de compréhension écrite décrivant une habileté langagière à partir de la variable "texte", puisque introduites par un verbe d'action évaluatif en réception ou en production selon les travaux de Lussier (1992). Cependant, la confrontation des deux

taxonomies aidant à identifier un verbe d'action évaluatif n'est pas toujours aisée. Parfois, les définitions de verbes d'action évaluatifs différents sont identiques au sein d'une même habileté langagière. A certains moments, il existe des redondances entre les définitions d'un verbe d'action évaluatif identique ou similaire à un autre. Souvent, nous obtenons soit une même définition pour la même catégorie de verbes d'action évaluatifs soit des définitions variées. Néanmoins, en ce qui concerne les verbes d'action évaluatifs productifs, les définitions restent statiques tout au long de notre recueil de données et ce, quelles que soient les habiletés langagières. Dès lors, nous nous demandons si un travail collaboratif de vérification de notre démarche de recueil de données ne serait pas essentiel pour valider ou invalider notre outil de recueil de données.

### **3. De la confrontation des deux taxonomies suscitées pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite définissant un verbe d'action évaluatif (Lussier, 1992) à son association avec un verbe d'action cognitif (Guité, 2007) pour former une habileté cognitive donnée afin d'aboutir à une typologie théorique des habiletés cognitives en compréhension écrite**

#### **3.1. Tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner**



Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
<b>Repérer</b>	Le panneau de présignalisation routière D42a	<b>- Identifier (1)</b>	Compréhension	Compréhension	<b>Convertir (1)</b>	<b>Identifier/Convertir (1)</b>	<b>5a</b>
			- Transposition	- Symbolizing			
			- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Symbolizing Information			
		<b>Identifier (2)</b>	- Convertir (transposer une forme symbolique sous une forme verbale)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form »	<b>Résumer</b>	<b>Identifier/Résumer</b>	<b>7</b>
			Compréhension	Compréhension			
			- Transposition	- Symbolizing			
			- Transposition d'un niveau d'abstraction à un autre	- Symbolizing Information			
			- Résumer (transposer une forme symbolique en un exposé verbal plus bref ou plus abstrait)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form »			
		<b>Identifier (3)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
<b>Repérer</b>	Le panneau de présignalisation routière D42a	<b>Identifier (4)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Sélectionner (1)</b>	<b>Identifier/Sélectionner (1)</b>	<b>4</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
		<b>Associer</b>	- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document icono-textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			Connaissance	Retrieval			
		<b>Identifier (5)</b>	- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing	<b>Sélectionner (2)</b>	<b>Identifier/Sélectionner (2)</b>	<b>9</b>
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			
			Analyse	Analysis			
			- Recherche des éléments	- Classifying			
			- Reconnaître un élément	- Classifying Information			
			- Sélectionner (reconnaître / distinguer un panneau de présignalisation parmi d'autres)	- To identify subordinate categories for a generalization			

Tableau 13-A : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "Le panneau de présignalisation routière D42a"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Repérer pour réutiliser	Les indicateurs de temps	<b>Identifier (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Identifier (2)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Sélectionner (1)</b>	<b>Identifier/sélectionner (1)</b>	<b>4</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
			- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document icono-textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"			
		<b>Identifier (3)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Sélectionner (1)</b>	<b>Identifier/Sélectionner (1)</b>	<b>4</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
			- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert par » la consigne dans un document icono-textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Repérer pour réutiliser	Les indicateurs de temps	<b>Associer</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			
		<b>Identifier (4)</b>	Analyse	Analysis	<b>Détecter</b>	<b>Identifier/Détecter</b>	<b>8</b>
			- Recherche des éléments	- Matching			
			- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information			
			- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"			
		<b>Extraire</b>	Analyse	Analysis	<b>Détecter</b>	<b>Extraire/Détecter</b>	<b>18</b>
			- Recherche des éléments	- Matching			
			- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information			
			- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Repérer pour réutiliser	Les indicateurs de temps	<b>Classer</b>	Analyse	Analysis	<b>Classer</b>	<b>Classer/Classifier</b>	<b>21</b>
			- Recherche des relations	- Classifying			
			- Déterminer les relations entre les éléments	- Classifying Information			
		<b>Reproduire</b>	- Classifier (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"	<b>Utiliser par imitation</b>	<b>Reproduire/Utiliser par imitation</b>	<b>24</b>
			Application	Knowledge Utilization			
			- Application de principes spécifiques	- Problem Solving			
			- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information			
			- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"			

Tableau 13-B : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "Les indicateurs de temps"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Repérer pour affirmer en reutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les types de climats de la France "?	<b>Identifier (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Identifier (2)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Mémoriser</b>	<b>Identifier/Mémoriser</b>	<b>3</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
			- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » la partie précédente du document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"			
			Connaissance	Retrieval			
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Associer</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Repérer pour affirmer en reutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les types de climats de la France "?	<b>Extraire</b>	Analyse	Analysis	<b>Détecter</b>	<b>Extraire/Détecter</b>	<b>18</b>
			- Recherche des éléments	- Matching			
			- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information			
		<b>Reproduire</b>	- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"	<b>Utiliser par imitation</b>	<b>Reproduire/Utiliser par imitation</b>	<b>24</b>
			Application de principes spécifiques	Knowledge Utilization			
		<b>Formuler</b>	- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving	<b>Produire</b>	<b>Formuler/Produire</b>	<b>25</b>
			- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	- Problem Solving With Information			
			Synthèses	Knowledge Utilization			
			- Production d'une œuvre personnelle	- Problem Solving			
			- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Problem Solving With Information			
			- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"			

Tableau 13-C : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur " S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les types de climats de la France "?"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Regrouper pour réutiliser	Les annonces d'événements culturels : "Où cela se passe ? (ville + pays)"	<b>Identifier (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Identifier (2)</b>	Analyse	Analysis	<b>Détecter</b>	<b>Identifier/Détecter</b>	<b>8</b>
			- Recherche des éléments	- Matching			
			- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information			
			- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"			
		<b>Associer (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			



Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Regrouper pour réutiliser	Les annonces d'événements culturels : "Où cela se passe ? (ville + pays)"	Extraire	Analyse - Recherche des éléments - Reconnaître et classer les éléments - Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	Analysis - Matching - Matching Information - To identify "how specific details are similar or different"	Détecter	Extraire/Détecter	18
		Associer (2)	Connaissance - Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières - Connaissance des classifications - Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	Retrieval - Recognizing - Recognizing Information - To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"	Relier (2)	Associer/Relier (2)	13
		Reproduire	Application - Application de principes spécifiques - Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage - Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	Knowledge Utilization - Problem Solving - Problem Solving With Information To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"	Utiliser par imitation	Reproduire/Utiliser par imitation	24

Tableau 13-D : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "Les annonces d'événements culturels : "Où cela se passe ? (ville + pays)""

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"	<b>Identifier (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Identifier (2)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Sélectionner (1)</b>	<b>Identifier/Sélectionner (1)</b>	<b>4</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
		<b>Associer</b>	- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			Connaissance	Retrieval			
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"	<b>Identifier</b> (3)	Analyse	Analysis	<b>Examiner</b>	<b>Identifier/Examiner</b>	<b>11</b>
			- Recherche des relations	- Matching			
			- « déterminer les relations principales entre les éléments »	- Matching Information			
		<b>Condenser</b>	- Examiner (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "how specific details are similar or different"	<b>Résumer</b>	<b>Condenser/Résumer</b>	<b>17</b>
			Compréhension	Comprehension			
			- Interprétation	- Integrating			
			- « saisir le rapport existant entre les diverses parties et les disposer mentalement dans un ordre nouveau »	- Integrating Information (Organizing ideas)			
			- Résumer (« capacité à comprendre et à interpréter avec de plus en plus de pénétration et de clarté » les éléments)	- To identify "the defining characteristics of a generalization or a principle"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"	<b>Extraire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse</li> <li>- Recherche des éléments</li> <li>- Reconnaître et classer les éléments</li> <li>- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analysis</li> <li>- Matching</li> <li>- Matching Information</li> <li>- To identify "how specific details are similar or different"</li> </ul>	Détecter	Extraire/Détecter	18
		<b>Reproduire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Application de principes spécifiques</li> <li>- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage</li> <li>- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knowledge Utilization</li> <li>- Problem Solving</li> <li>- Problem Solving With Information</li> <li>To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"</li> </ul>	Utiliser par imitation	Reproduire/Utiliser par imitation	24
		<b>Formuler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Synthèse</li> <li>- Production d'une œuvre personnelle</li> <li>- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions</li> <li>- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knowledge Utilization</li> <li>- Problem Solving</li> <li>- Problem Solving With Information</li> <li>To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"</li> </ul>	Produire	Formuler/Produire	25

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant	Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles"	Reproduire	Application de principes spécifiques	Knowledge Utilization	Utiliser par imitation	Reproduire/Utiliser par imitation	24
			- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information			
			- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"			

Tableau 13-E : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "Les annonces de locations touristiques : "Activités de loisirs possibles""

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Réorganiser pour affirmer en reutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?"	<b>Identifier (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Identifier (2)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Mémoriser</b>	<b>Identifier/Mémoriser</b>	<b>3</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
			- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » des parties précédentes du document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"			
			Connaissance	Retrieval			
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Associer (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Réorganiser pour affirmer en reutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?"	<b>Extraire</b>	Analyse	Analysis	<b>Détester</b>	<b>Extraire/Détester</b>	<b>18</b>
			- Recherche des éléments	- Matching			
			- Reconnaître et classer les éléments	- Matching Information			
		<b>Associer (2)</b>	- Détecter (Identifier et distinguer des éléments)	- To identify "how specific details are similar or different"	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			Connaissance	Retrieval			
		<b>Classer</b>	- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing	<b>Classifier</b>	<b>Classer/Classifier</b>	<b>21</b>
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			
			Analyse	Analysis			
			- Recherche des relations	- Classifying			
			- Déterminer les relations entre les éléments	- Classifying Information			
			- Classifier (« analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation »)	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Réorganiser pour affirmer en reutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?"	Reproduire	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Application de principes spécifiques</li> <li>- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage</li> <li>- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge Utilization</li> <li>- Problem Solving</li> <li>- Problem Solving With Information</li> <li>- To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"</li> </ul>	Utiliser par imitation	Reproduire/Utiliser par imitation	24
		Formuler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Synthèse</li> <li>- Production d'une œuvre personnelle</li> <li>- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions</li> <li>- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Knowledge Utilization</li> <li>- Problem Solving</li> <li>- Problem Solving With Information</li> <li>- To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"</li> </ul>	Produire	Formuler/Produire	25

Tableau 13-F : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils?"



Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour repérer	La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a	<b>Identifier (1)</b>	Compréhension	Compréhension	<b>Convertir (2a)</b>	<b>Identifier/Convertir (2)</b>	<b>4b</b>
			- Transposition	- Symbolizing			
			- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Symbolizing Information			
			- Convertir (transposer une forme symbolique sous une forme verbale)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form »			
		<b>Identifier (2)</b>	Compréhension	Compréhension	<b>Convertir (2b)</b>	<b>Identifier/Convertir (2)</b>	<b>4a</b>
			- Transposition	- Symbolizing			
			- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Symbolizing Information			
			- Convertir (Transposer une forme symbolique sous une forme verbale)	To « represent the major aspects of details in [...] abstract form »			
		<b>Identifier (3)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Distinguer (1)</b>	Analyse	Analysis	<b>Décomposer</b>	<b>Distinguer/ Décomposer</b>	<b>20</b>
			- Recherche des éléments	- Classifying			
			- Reconnaître et classer les éléments	- Classifying Information			
			- Décomposer un document icono-textuel en parties explicites	- To identify subordinate categories for a generalization			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour repérer	La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a	<b>Associer</b> (1)	Connaissance	Retrieval	<b>Relier</b> (2)	<b>Associer/Relier</b> (2)	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
		<b>Distinguer</b> (2)	- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"	<b>Décomposer</b>	<b>Distinguer/ Décomposer</b>	<b>20</b>
			Analyse	- Analysis			
		<b>Associer</b> (2)	- Recherche des éléments	- Classifying	<b>Relier</b> (2)	<b>Associer/Relier</b> (2)	<b>13</b>
			- Reconnaître et classer les éléments	- Classifying Information			
			- Décomposer un document textuel en parties explicites	- To identify subordinate categories for a generalization			
			Connaissance	Retrieval			
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour repérer	La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a	Choisir	Connaissance	Knowledge Utilization	Sélectionner (2)	Choisir/Sélectionner (2)	15
			- Connaissance des représentations abstraites	- Decision Making			
			- Connaissance des principes et des lois	- Decision Making with Information			
			- Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")	- "to make a specific decision or [...] a generalization or principle"			

Tableau 13-G : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour réutiliser	Les stéréotypes	- Identifier (1)	Connaissance	Retrieval	Définir	Identifier/Définir	1
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		Identifier (2)	Compréhension	Comprehension	Convertir (1)	Identifier/Convertir (1)	5b
			- Transposition	- Integrating			
			- Transposition d'une forme symbolique à une autre forme	- Integrating Information			
			- Convertir (Transposer un symbole visuel sous forme verbale)	- To identify "essential versus nonessential elements"			
		Distinguer	Analyse	Analysis	Discriminer	Distinguer/Discriminer	19
			- Recherche des relations	- Matching			
			- « Analyse qui distingue les parties essentielles de l'argumentation »	- Matching Information			
			- Discriminer (« analyser les rapports entre les éléments » textuels « d'après leur représentation » iconographique [...] distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas »)	- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour réutiliser	Les stéréotypes	<b>Associer</b>	Connaissance	Knowledge Utilization - Decision Making	<b>Relier (1)</b>	<b>Associer/Relier (1)</b>	<b>12</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières				
			- Connaissance des classifications - Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- Decision Making with Information - "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"			
		<b>Choisir</b>	Connaissance	Retrieval - Executing	<b>Sélectionner (1)</b>	<b>Choisir/Sélectionner (1)</b>	<b>14</b>
			- Connaissance des représentations abstraites	- Executing Mental Procedures			
			- Connaissance des principes et des lois - Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")	- To « perform or execute [...] without significant error »			
		<b>Reproduire</b>	Application	Knowledge Utilization - Problem Solving	<b>Utiliser par imitation</b>	<b>Reproduire/Utiliser par imitation</b>	<b>24</b>
			- Application de principes spécifiques - Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information			
			- Utiliser un énoncé par imitation à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"			

Tableau 13-H : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la macro-tâche sur "Les stéréotypes"

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour affirmer en reutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	<b>Identifier (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Identifier (2)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Mémoriser</b>	<b>Identifier/Mémoriser</b>	<b>3</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
			- Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » la partie précédente du document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"			
		<b>Identifier (3)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évalués selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	Identifier (4)	Connaissance	Comprehension	Mémoriser	Identifier/Mémoriser	3
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications - Mémoriser (« Délimiter le champ couvert par » la découverte de l'information précédente dans une partie d'un document textuel)	- Integrating Information - To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour affirmer en reutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	<b>Distinguer</b>	Analyse	Analysis	<b>Discriminer</b>	<b>Distinguer/Discriminer</b>	<b>19</b>
			- Recherche des relations	- Matching			
			- « Analyse qui distingue les parties essentielles de l'argumentation »	- Matching Information			
			- Discriminer (« analyser les rapports entre les éléments » textuels « d'après leur représentation » [...] distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas »)	- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."			
		<b>Associer</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			



Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	Choisir	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaissance</li> <li>Connaissance des représentations abstraites</li> <li>Connaissance des principes et des lois</li> <li>Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knowledge Utilization</li> <li>Decision Making</li> <li>Decision Making with Information</li> <li>"to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"</li> </ul>	Sélectionner	Choisir/Sélectionner (2)	15
		Extraire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyse</li> <li>Recherche des éléments</li> <li>Reconnaître et classifier les éléments</li> <li>Détecter (Identifier et distinguer des éléments)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analysis</li> <li>Matching</li> <li>Matching Information</li> <li>To identify "how specific details are similar or different"</li> </ul>	Détecter	Extraire/Détecter	18
		Reproduire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Application de principes spécifiques</li> <li>Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage</li> <li>Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Knowledge Utilization</li> <li>Problem Solving</li> <li>Problem Solving With Information</li> <li>To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"</li> </ul>	Utiliser par imitation	Reproduire/Utiliser par imitation	24

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Comparer pour affirmer en réutilisant	S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?"	Formuler	Synthèse	Knowledge Utilization	Produire	Formuler/Produire	25
			- Production d'une œuvre personnelle	- Problem Solving			
			- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Problem Solving With Information			
			- Produire (rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits)	To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"			

Tableau 13-I : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "S'informer sur les caractéristiques de la France : "Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris?""

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Déduire pour affirmer en réutilisant	Les cartes postales : "A qui ?"	<b>Identifier (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Définir</b>	<b>Identifier/Définir</b>	<b>1</b>
			- Connaissance des données particulières	- Recalling			
			- Connaissance de la terminologie	- Recalling Information			
			- Définir (« trouver la signification d'un mot »)	- To "recall about a specific vocabulary term"			
		<b>Identifier (2)</b>	Connaissance	Comprehension	<b>Sélectionner (1)</b>	<b>Identifier/Sélectionner (1)</b>	<b>4</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation de données particulières	- Integrating			
			- Connaissance des classifications	- Integrating Information			
			- Sélectionner (« Délimiter le champ couvert » par la consigne dans un document textuel)	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"			
		<b>Associer (1)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Déduire pour affirmer en reutilisant	Les cartes postales : "A qui ?"	<b>Distinguer</b>	Analyse	Analysis	<b>Décomposer</b>	<b>Distinguer/ Décomposer</b>	<b>20</b>
			- Recherche des éléments	- Classifying			
			- Reconnaître et classer les éléments	- Classifying Information			
		<b>Associer (2)</b>	- Décomposer un texte en parties explicites (identifier et distinguer des éléments entre eux)	- To identify subordinate categories for a generalization	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			Connaissance	Retrieval			
		<b>Associer (3)</b>	- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			
		<b>Associer (3)</b>	Connaissance	Retrieval	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des moyens permettant l'utilisation des données particulières	- Recognizing			
		<b>Associer (3)</b>	- Connaissance des données particulières	- Recognizing Information	<b>Relier (2)</b>	<b>Associer/Relier (2)</b>	<b>13</b>
			- Connaissance des classifications	- Recognizing Information			
			- Relier (classifier, catégoriser « pour mieux structurer et schématiser les phénomènes »)	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"			

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Déduire pour affirmer en reutilisant	Les cartes postales : "A qui ?"	Choisir	Connaissance - Connaissance des représentations abstraites - Connaissance des principes et des lois - Sélectionner (faire "le choix d'une ligne de conduite")	Knowledge Utilization - Decision Making - Decision Making with Information - "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"	Sélectionner	Choisir/Sélectionner (2)	15
		Extraire	Analyse - Recherche des éléments - Reconnaître et classer les éléments - Détecter (identifier et distinguer des éléments)	Analysis - Matching - Matching Information - To identify "how specific details are similar or different"	Détecter	Extraire/Détecter	18

Catégories d'habiletés langagières	Dénomination de la tâche	Verbes d'action évaluatifs selon Lussier (1992) pour chaque micro-tâche	Taxonomie des Objectifs Pédagogiques de Bloom (1969)	New Taxonomy of Educational Objectives of Marzano and Kendall (2007)	Verbes d'action cognitifs selon Guité (2007)	Habiletés cognitives	Numérotation des habiletés cognitives dans un ordre de complexité descendant
Déduire pour affirmer en réutilisant	Les cartes postales : "A qui ?"	<b>Reproduire</b>	Application de principes spécifiques	Knowledge Utilization - Problem Solving	<b>Utiliser par imitation</b>	<b>Reproduire/Utiliser par imitation</b>	<b>24</b>
			- Emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Problem Solving With Information			
			- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"			
		<b>Formuler</b>	Synthèse	Knowledge Utilization - Problem Solving	<b>Produire</b>	<b>Formuler/Produire</b>	<b>25</b>
			- Production d'une œuvre personnelle	- Problem Solving With Information			
			- Utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"			

Tableau 13-J : tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour la micro-tâche sur "Les cartes postales : "A qui ?"

### **3.2. Analyse des données**

Au sein des tableaux visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner pour chaque micro-tâche de compréhension écrite :

- nous reprenons la classification des verbes d'actions évaluatifs selon les différentes catégories d'habiletés langagières ;
- nous dénommons la micro-tâche cible ;
- nous confrontons à nouveau les deux taxonomies domaine cognitif en vue d'identifier un verbe d'action cognitif se situant dans le domaine cognitif cible de la taxonomie de Bloom (1969) d'après l'*Aide-mémoire graphique domaine cognitif* (voir annexe 2, p. 485) de Guité (2007) ;
- le lecteur pourra se rendre compte que le verbe d'action cognitif se trouve déjà dans la dernière des quatre cases de la présentation succincte de la taxonomie de Bloom domaine cognitif, verbe suivi entre parenthèses d'une définition extraite de cette même taxonomie. Cependant, il lui est attribué parfois un numéro selon ses significations au sein des deux taxonomies ;
- enfin pour former une habileté cognitive significative, nous associons le verbe d'action évaluatif au verbe d'action cognitif, habileté cognitive que nous avons numérotée à partir de la typologie théorique des habiletés cognitives élaborée pour les besoins de l'article scientifique "Digital typology modelling of cognitive abilities" (Garletti, 2012, pp. 283-285). Nous reproduirons en anglais cette typologie théorique des habiletés cognitives portant sur 491 micro-tâches de compréhension et de production écrite (voir annexe 7, pp. 519-521).

### **3.3. Typologie théorique des habiletés cognitives ordonnées selon la numérotation de l'annexe suscitée**

Ainsi, l'objectif de cette recherche est de démontrer l'influence des indicateurs numéro 2 (Comparaison des opérations cognitives de la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs domaine cognitif et de la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007) à partir de chaque verbe d'action évaluatif de Lussier (1992)) et numéro 3 (Conception d'une typologie des habiletés cognitives à partir des couples de verbes d'action évaluatif et cognitif) de la variable indépendante (Association d'une typologie des habiletés langagières et de deux Taxonomies des objectifs pédagogiques relatives au domaine cognitif en vue de la

conception d'une typologie théorique des habiletés cognitives) numéro 1 sur l'indicateur numéro 6 (Association d'un verbe d'action évaluatif de Lussier (1992) à un verbe d'action cognitif de Guité (2007), à partir de la confrontation des deux taxonomies, pour chaque micro-tâche afin de former des habiletés cognitives) de la variable dépendante numéro 1 (Identification et nomination des stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE en compréhension écrite) à partir d'une typologie théorique des habiletés cognitives effectuée en prenant en compte une sélection de micro-tâches réalisées par l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE au sein du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2. Pour ce faire, nous allons prouver notre méthodologie de la recherche pour la réalisation d'une typologie théorique des habiletés cognitives dépendante du contexte donné.

Habiletés cognitives	Opérations cognitives selon Bloom (1969)	Opérations cognitives selon Marzano and Kendall (2007)	Nombre de micro-tâches
<b>1- Identifier/Définir</b>	- Connaissance/ Connaissance de la terminologie	- Retrieval / Recalling Information	13
	- "trouver la signification d'un mot"	- To "recall about a specific vocabulary term"	
<b>3- Identifier/Mémoriser</b>	- Connaissance/Connaissance des classifications	- Comprehension / Integrating Information	4
	- "délimiter le champ couvert par" la partie précédente d'un type de document donné	- To identify "the essential versus non essential elements of specific details"	
<b>4- Identifier/Sélectionner (1)</b>	- Connaissance/Connaissance des classifications	- Comprehension / Integrating Information	5
	- "délimiter le champ couvert par" la partie d'un titre, par les consignes d'un type de document donné	- To identify "the essential versus nonessential elements of specific dandails"	
<b>5- Identifier/Convertir (1)</b>	- Compréhension / Transposition d'une forme symbolique en une autre forme	- Comprehension / Integrating Information	2
	a/ - transposer une forme visuelle sous une forme verbale	- To identify "essential versus non essential elements"	
	b/ - transposer une forme verbale sous une forme visuelle	- To "represent the major aspects of details in [...] abstract form"	
<b>6- Identifier/Convertir (2)</b>	- Compréhension / Transposition d'une forme symbolique en une autre forme	- Comprehension / Symbolizing Information	2
	a/ - transposer un symbole visuel sous une forme symbolique	To "represent the major aspects of details in [...] abstract form"	
	b/ - transposer une forme symbolique sous une forme verbale	To "represent the major aspects of details in [...] abstract form"	
<b>7- Identifier/Résumer</b>	- Compréhension / Transposition d'un niveau d'abstraction à un autre	- Comprehension / Symbolizing Information	1
	a/ - "transposer une longue communication en un exposé plus bref et plus abstrait"	To "represent the major aspects of details in [...] abstract form"	
	b/ - transposer une forme symbolique en un exposé verbal plus bref et plus abstrait	To "represent the major aspects of details in [...] abstract form"	
<b>8- Identifier/Détecter</b>	- Analyse / reconnaître et classer les éléments	- Analysis / Matching Information	2
	- identifier et distinguer les éléments	- To identify "how specific details are similar or different"	
<b>9- Identifier/Sélectionner (2)</b>	- Analyse /reconnaître et classer les éléments	- Analysis / Classifying Information	1
	- Reconnaître et distinguer les éléments qui ont une signification, un signe en commun	- To identify subordinate categories for a generalization	
<b>11- Identifier/Examiner</b>	- Analyse / "déterminer les principales relations entre les éléments"	-Analysis / Matching Information	1
	- "analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation"	- To identify " how specific details are similar or different"	
<b>Total</b>			31

**Tableau 14-A : Typologie théorique des habiletés cognitives comprenant un verbe d'action évaluatif "Identifier"**



Habiletés cognitives	Opérations cognitives selon Bloom (1969)	Opérations cognitives selon Marzano and Kendall (2007)	Nombre de micro-tâches
<b>12- Associer/Relier (1)</b>	- Connaissance/connaissance des classifications	- Knowledge Utilization / Decision Making with Information	1
	- Classifier/catégoriser "pour mieux structurer et schématiser les phénomènes"	- "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"	
<b>13- Associer/Relier (2)</b>	- Connaissance/connaissance des classifications	- Retrieval / Recognizing Information	13
	- Classifier/catégoriser "pour mieux structurer et schématiser les phénomènes"	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"	
<b>14- Choisir/Sélectionner (1)</b>	- Connaissance/connaissance des principes et des lois	- Retrieval / Executing Mental Procedures	1
	- Faire "le choix d'une ligne de conduite"	- To "perform or execute [...] without significant error"	
<b>15- Choisir/Sélectionner (2)</b>	- Connaissance/connaissance des principes et des lois	Knowledge Utilization / Decision Making with Information	3
	- Faire "le choix d'une ligne de conduite"	- "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"	
<b>17- Condenser/Résumer</b>	- Compréhension / "saisir le rapport existant entre les diverses parties et les disposer mentalement dans un ordre nouveau"	- Comprehension / Integrating Information (Organizing ideas)	1
	- "Capacité à comprendre et à interpréter avec de plus en plus de pénétration et de clarté"	- To identify "the defining characteristics of a generalization or a principle"	
<b>18 – Extraire/Détecter</b>	- Analyse / reconnaître et classier les éléments	- Analysis / Matching Information	7
	- Identifier et distinguer les éléments	- To identify "how specific details are similar or different"	
<b>19- Distinguer/ Discriminer</b>	- Analyse / "Analyse qui distingue les parties essentielles de l'argumentation"	- Analysis / Matching Information	2
	- "Analyser les rapports entre les éléments" textuels "d'après leur représentation" iconographique [...] pour distinguer ceux qui l'appuient de ceux qui ne l'appuient pas"	- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."	
<b>20- Distinguer/Décomposer</b>	- Analyse / reconnaître et classier les éléments	- Analysis / Classifying Information	3
	- Décomposer un type de document donné en parties explicites	- To identify subordinate categories for a generalization	
<b>21- Classer/Classifier</b>	- Analyse / déterminer les relations entre les éléments	- Analysis / Classifying Information	2
	- "analyser les rapports entre les éléments dans une argumentation"	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"	
<b>Total</b>			33
<b>Nombre total de micro-tâches en compréhension écrite</b>			64

**Tableau 14-B : Typologie théorique des habiletés cognitives comprenant d'autres verbes d'action évaluatifs que celui de "Identifier"**

Habiletés cognitives	Opérations cognitives selon Bloom (1969)	Opérations cognitives selon Marzano and Kendall (2007)	Nombre de micro-tâches
<b>24- Reproduire/Utiliser par imitation</b>	- Application / emploi de connaissances spécialisées acquises au cours de l'apprentissage	- Knowledge Utilization / Problem Solving With Information	7
	- Utiliser une information écrite à partir d'un stimulus écrit	- To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"	
<b>25- Formuler/Produire</b>	- Synthèse / utiliser un moyen d'expression particulier avec ses formes et ses conventions	- Knowledge Utilization / Problem Solving With Information	5
	- Rédiger à partir de contraintes issues de stimulus écrits	- To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"	
<b>Nombre total de micro-tâches de production écrite</b>			12
<b>Nombre total de micro-tâches de compréhension et de production écrites</b>			76

**Tableau 14-C : Typologie théorique des habiletés cognitives comprenant un verbe d'action évaluatif productif**

Au total on compte 64 micro-tâches correspondant aux habiletés cognitives de compréhension écrite et seulement 12 micro-tâches relatives aux deux habiletés cognitives de production écrite. Cela semble naturel du fait du contenu de notre recherche qui ne vise pas à développer une typologie théorique des habiletés cognitives productrice. En outre, pour plus de précisions dans les résultats : le nombre de micro-tâches relatif à l'habileté cognitive "Associer/Relier (2) et le nombre de micro-tâches relatif à l'habileté cognitive "Identifier/Définir" s'avèrent être les plus représentatifs avec 13 items chacun. Puis, ces nombres sont suivis par le nombre relatif à l'habileté cognitive "Extraire/Détecter" comprenant 7 items, ce nombre étant identique à celui des micro-tâches relatives à l'habileté cognitive productrice : "Reproduire/Utiliser par imitation".

#### **4. De la typologie théorique des habiletés cognitives permettant de nommer les stratégies cognitives relatives à chaque micro-tâche de compréhension écrite à la conception de questionnaires complexes puis simplifiés langagièrement du tuteur distant au sein desquels sont exemplifiées les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR**

##### **4.1. Tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives**

Il s'agit en premier lieu de comprendre le fonctionnement du tableau 15 relatif à la mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des

stratégies cognitives. En effet, pour chaque catégorie d'habiletés cognitives, nous avons, dans un premier temps, dénommé chaque stratégie cognitive en commençant par le "Je", celui d'un portfolio européen des langues. Puis, nous nous sommes reportée chaque fois à la dénomination de chaque micro-tâche initiée par le verbe d'action évaluatif et à la définition des habiletés cognitives issue de la confrontation des deux taxonomies, ce qui a eu pour résultat la nomination des stratégies cognitives. Ensuite, nous avons repris chaque énumération de micro-tâches concernant l'habileté langagière visée par les tâches cibles et avons constitué, pour chaque tâche cible, des questionnaires du tuteur à distance dits complexes. Par chance, l'intervention du coordinateur pédagogique des Relations Internationales de l'Université du Maine nous a fait prendre conscience de la difficulté langagière de nos questionnaires complexes. C'est ainsi qu'un premier travail a constitué en la simplification langagière terme à terme de nos questionnaires finaux à destination de l'apprenant de FLE d'un niveau A2 du CECR appartenant au groupe expérimental. Enfin, nous avons élaboré un instrument de synthèse de la dénomination de chaque type de stratégies cognitives en relation avec chaque habileté cognitive pour le tuteur distant. Ce travail a été refait pour les besoins de cette recherche. Le lecteur pourra trouvé la version initiale en français en annexe (voir annexe 7, pp.522-524). En dernier lieu, nous avons additionné les micro-tâches concernées pour chaque stratégie cognitive relative à une catégorie d'habileté cognitive donnée.

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
1. Identifier/Définir	Je me rappelle de la signification des mots importants de la consigne. (Le panneau de présignalisation routière D42a, Les indicateurs de temps, Quels sont les types de climats de la France, Où cela se passe (ville + pays) ? Activités de loisirs possibles, Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?, La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a, Les stéréotypes, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?, Les cartes postales : A qui ?)	Je m'aide de la consigne en général. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. (Le panneau de présignalisation routière D42a, Les indicateurs de temps, Quels sont les types de climats de la France ?, Où cela se passe (ville + pays) ?, Activités de loisirs possibles, Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?, La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a, Les stéréotypes, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?, Les cartes postales : A qui ?)	Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. (Le panneau de présignalisation routière D42a, Les indicateurs de temps, Quels sont les types de climats de la France ?, Où cela se passe (ville + pays) ?, Activités de loisirs possibles, Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?, La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a, Les stéréotypes, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?, Les cartes postales : A qui ?)	10
	Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent au titre d'une partie du texte. (Quels sont les types de climats de la France ?)	Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. (Quels sont les types de climats de la France ?, Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	Je définis la signification des mots d'une sous-partie d'un texte qui correspond à X. (Quels sont les types de climats de la France ?, Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	3
	Je définis les mots, issus d'une sous-partie du texte, qui correspondent aux noms des sites célèbres du littoral français. (Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)			
			<b>Total</b>	<b>13</b>

Tableau 15-A : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
<b>3. Identifier/Mémoriser</b>	Je mémorise les parties du texte que j'ai déjà traitées. (Quels sont les types de climats de la France ? Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?) Je mémorise les parties et les sous-parties du texte que j'ai déjà traitées. (Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)	Je mets, dans un côté de ma mémoire, la partie du document sur la "Superficie", sur le "Relief" de la France métropolitaine. (Quels sont les types de climats de la France ? Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?) Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la "Superficie", sur le "Relief" de la France métropolitaine, sur le "Climat", sur l'Environnement". (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	Je mémorise la partie/les parties d'un type de document donné que j'ai déjà traité(s). (Quels sont les types de climats de la France ? Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ? Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	3
	Je mémorise le nombre que j'ai déjà traité dans cette partie du texte. (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	Je mets dans un côté de ma mémoire le nombre d'habitants en France en 2008. (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	Je mémorise l'élément X que j'ai déjà traité. (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	1
<b>Total</b>				<b>4</b>

Tableau 15-B : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
4. Identifier/Sélectionner (1)	Je sélectionne la partie du document à traiter. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	Je trouve la partie du document à étudier. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	Je sélectionne la partie/les parties du document à traiter. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	1
	Je sélectionne les rubriques à traiter dans le tableau de départ. (Les Indicateurs de temps)	Je cherche les bonnes colonnes (date, caractéristiques et activités) dans le tableau à étudier. (Les Indicateurs de temps)	Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X. (Les indicateurs de temps, Activités de loisirs possibles, Les cartes postales : A qui ?)	3
	Je sélectionne la partie d'un texte dans laquelle je pourrais trouver des informations sur des activités de loisirs possibles proposées par des annonces de locations touristiques. (Activités de loisirs possibles)	Je trouve la partie du document qui porte sur les "Activités" de loisirs possibles". (Activités de loisirs possibles)	Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale. (Les cartes postales : A qui ?)	
	Je sélectionne la partie d'un texte dans laquelle je pourrais trouver des informations sur l'identité du destinataire d'une carte postale. (Les cartes postales : A qui ?)	Je cherche les fêtes sur lesquelles je dois travailler. (Les indicateurs de temps)	Je sélectionne les rubriques à traiter dans le tableau X. (Les indicateurs de temps)	1
	Je sélectionne les rubriques à traiter dans le tableau de demandes. (Les indicateurs de temps)		<b>Total</b>	<b>5</b>

Tableau 15-C : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
5. Identifier/Convertir (1)	Je convertis un document symbolique représentant des panneaux pour lui donner un titre. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	Je donne un titre au document. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	a/ J'identifie la signification d'un dessin. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	1
	Je convertis les informations issues d'un tableau de demandes en des symboles. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	J'imagine un symbole pour chaque définition du tableau. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	b/ Je convertis un tableau de demandes verbales auxquelles je dois répondre en des formes symboliques. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	1
	Total		2	
6. Identifier/convertir (2)	Je convertis un symbole à traiter en panneau de présignalisation routière. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	Je me rends compte qu'un symbole représente un panneau routier. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	b/ Je convertis un symbole à traiter qui représente X pour lui donner un nom. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	1
	J'identifie les significations des dessins. (Les stéréotypes)	Je donne du sens aux dessins. (Les stéréotypes)	b/ Je convertis un symbole sous forme verbale. (Les stéréotypes)	1
	Total		2	

Tableau 15-D : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
<b>7. Identifier/Résumer</b>	Je résume chaque symbole au concept de panneau de présignalisation routière. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier (Le panneau de présignalisation routière D42a)	b/ Je résume chaque symbole au concept X. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	1
<b>Total</b>				<b>1</b>
<b>8. Identifier/Détecter</b>	Je détecte les mots ou les expressions qui indiquent le temps dans les rubriques à traiter. (Les indicateurs de temps) Je détecte le nom d'une ville et le nom d'un pays dans une partie du texte à traiter. (Où cela se passe (ville + pays)?)	Je trouve des mots et des expressions sur le "temps" dans le tableau à étudier. (Les indicateurs de temps) Je trouve le nom de la ville et le nom du pays dans l'annonce d'un événement culturel. (Où cela se passe (ville + pays) ?)	Je détecte des informations dans une partie du texte/dans les rubriques à traiter. (Les indicateurs de temps, Où cela se passe (ville + pays) ?)	2
<b>Total</b>				<b>2</b>
<b>9. Identifier/Sélectionner (2)</b>	Je reconnais et distingue le panneau de présignalisation routière à traiter parmi d'autres d'après sa codification. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	Je reconnais le panneau routier avec son code. Je fais la différence entre ce panneau routier et d'autres panneaux routiers. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	Je reconnais et distingue le type de document X à traiter parmi d'autres d'après sa codification. (Le panneau de présignalisation routière D42a)	1
<b>Total</b>				<b>1</b>
<b>11. Identifier/Examiner</b>	J'examine les informations sur les activités de loisirs possibles proposées par des annonces de locations touristiques dans la partie du texte à traiter. (Activités de loisirs possibles)	Je réfléchis aux informations trouvées sur les "Activités de loisirs possibles" dans la partie du document à étudier. (Activités de loisirs possibles)	J'examine les informations sur X dans la partie du texte à traiter. (Activités de loisirs possibles)	1
<b>Total</b>				<b>1</b>

Tableau 15-E : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives



Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
<b>12. Associer/Relier (1)</b>	Je relie la signification d'un dessin à un texte sur un stéréotype. (Les stéréotypes)	J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste. (Les stéréotypes)	Je relie la signification d'un dessin à un texte sur un stéréotype. (Les stéréotypes)	1
<b>Total</b>				<b>1</b>
<b>13. Associer/Relier (2)</b>	<p>Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie du document à traiter. (Le panneau de présignalisation routière D42a, Les indicateurs de temps, Quels sont les types de climats de la France, Où cela se passe (ville+ pays) ?), Activités de loisirs possibles, Les cartes postales : A qui ?</p> <p>Je relie la signification des mots importants de la consigne au concept de "destinataire du message". (Les cartes postales : A qui ?)</p>	<p>J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier. (Le panneau de présignalisation routière D42a, Activités de loisirs possibles, Les cartes postales : A qui ?)</p> <p>J'associe certains mots de la consigne (Caractéristiques et activités, Jour de l'An) à la partie du document à traiter (la colonne "caractéristiques et activités" pour la fête du "Jour de l'An") (Les Indicateurs de temps)</p> <p>J'associe certains mots de la consigne (exemple : climat) à la partie du document sur le "Climat" de la France. (Quels sont les types de climats de la France ?)</p> <p>J'associe certains mots de la consigne (exemples : Ou, ville, pays) à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel. (Où cela se passe (ville+ pays) ?)</p> <p>J'associe certains mots de la consigne à la notion de "destinataire du message" (A qui ?). (Les cartes postales : A qui ?)</p>	<p>Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. (Le panneau de présignalisation routière D42a, Les indicateurs de temps, Où cela se passe (ville + pays) ?, Activités de loisirs possibles, Les cartes postales : A qui ?)</p>	8

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
<b>13. Associer/Relier (2) (suite)</b>	Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie du texte à traiter. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	Je donne une définition des noms des sites célèbres du littoral français. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	Idem	
	Je relie chaque nom de ville à sa situation géographique. <i>(Où cela se passe. (ville + pays)?)</i> Je relie chaque nom de sites célèbres du littoral français à sa situation géographique. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i> Je relie un nombre de la partie du texte à traiter au concept de "nombre J'associe un nombre à la notion de "nombre d'habitants de l'agglomération de Paris". <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i> Je relie l'élément qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale au concept de "destinataire du message" (A qui ?). <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	J'associe le nom de la ville à son pays. <i>(Où cela se passe (ville + pays) ?)</i> J'associe chaque site célèbre du littoral français au lieu où il se situe (c'est-à-dire à sa situation géographique). <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i> J'associe un nombre à la notion de "nombre d'habitants de l'agglomération de Paris". <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i> J'associe les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale à la notion de "destinataire du message" (A qui ?). <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	<b>Sous-total</b> 4	<b>8</b>
	Je relie chaque partie du symbole à traiter à la partie adéquate du tableau de demandes. <i>(La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)</i>	J'associe chaque partie du symbole à la bonne définition. <i>(La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)</i>	Je relie chaque partie du symbole à traiter à la partie adéquate du tableau de demandes <i>(La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)</i>	<b>Sous-total</b> 1
			<b>Sous-Total</b> Total	<b>1</b> <b>13</b>

Tableau 15-F : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
<b>14. Choisir/Sélectionner (1)</b>	Je sélectionne le texte sur le stéréotype qui correspond à un dessin. <i>(Les stéréotypes)</i>	Je fais un choix. Je prends une décision. <i>(Les stéréotypes)</i>	Je sélectionne le texte sur le stéréotype qui correspond à un dessin. <i>(Les stéréotypes)</i>	1
<b>Total</b>				<b>1</b>
<b>15. Choisir/Sélectionner (2)</b>	Je sélectionne les associations adéquates entre les parties du symbole à traiter et les parties du tableau de demandes. <i>(La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)</i>	Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole. <i>(La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)</i>	Je sélectionne les associations adéquates entre les parties du symbole à traiter et les parties du tableau de demandes. <i>(La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)</i>	1
	Je sélectionne le nombre qui correspond à la signification des mots importants de la consigne. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	Je fais un choix. Je prends une décision. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	Je sélectionne X qui correspond à la signification des mots importants de la consigne. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	1
	Je sélectionne la dénomination du destinataire de la carte postale. <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	Je trouve le nom du destinataire de la carte postale. <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	Je sélectionne X. <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	1
<b>Total</b>				<b>3</b>
<b>17. Condenser/Résumer</b>	Je résume les informations à traiter sur les activités de loisirs possibles proposées par des annonces de locations touristiques. <i>(Activités de loisirs possibles)</i>	Je fais un résumé des informations trouvées sur les "Activités de loisirs possibles". <i>(Activités de loisirs possibles)</i>	Je résume les informations à traiter sur X. <i>(Activités de loisirs possibles)</i>	1
	<b>Total</b>			<b>1</b>

Tableau 15-G : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
18. Extraire/Détecter	Je reconnais et distingue les mots ou les expressions qui indiquent le temps dans les rubriques à traiter. <i>(Les indicateurs de temps)</i> Je reconnais et distingue le nom d'une ville et le nom d'un pays. (Où cela se passe (ville+ pays) ?)	Je reconnais les mots et les expressions sur "le temps" dans le tableau à étudier. Je fais la différence entre ces mots et ces expressions. <i>(Les indicateurs de temps)</i> Je reconnais le nom d'une ville et le nom d'un pays. Je fais la différence entre le nom de la ville et le nom du pays. (Où cela se passe (ville + pays) ?)	Je reconnais et distingue X dans les rubriques à traiter. <i>(Les indicateurs de temps)</i>	2
	Je reconnais et distingue les informations sur les activités de loisirs possibles proposées par des annonces de locations touristiques dans la partie du texte à traiter. <i>(Activités de loisirs possibles)</i>	Je reconnais les informations qui portent sur les "Activités de loisirs possibles". Je fais la différence entre les informations qui portent sur les "Activités de loisirs possibles" et les autres informations. <i>(Activités de loisirs possibles)</i>	Je reconnais et distingue X dans la partie du texte à traiter. <i>(Activités de loisirs possibles)</i>	1
	Je reconnais et classifie le nom des types de climats de la France. <i>(Quels sont les types de climats de la France ?)</i> Je reconnais et classifie les noms des sites célèbres du littoral français. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	Je reconnais les noms des types de climats de la France. Je les classe. <i>(Quels sont les types de climats de la France ?)</i> Je reconnais les noms des sites célèbres du littoral français. Je les classe. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	Je reconnais et classifie X. <i>(Quels sont les types de climats de la France ?; Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	2
	Je détecte le nombre dans le texte. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	Je relève le nombre que j'ai choisi. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	Je détecte le nombre dans le texte. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	1
	Je reconnais et distingue certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent au concept que j'ai nommé. <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	Je reconnais certains mots ou certaines expressions du document qui portent sur la notion "A qui ?". Je fais la différence entre ces mots ou ces expressions et les autres mots ou les autres expressions. <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	Je reconnais et distingue certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent au concept que j'ai nommé. <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	1
<b>Total</b>				<b>7</b>

Tableau 15-H : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
19. Distinguer/Discriminer	Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes. (Les stéréotypes)	Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes. (Les stéréotypes)	Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes. (Les stéréotypes)	1
	Je distingue les ressemblances et les différences entre les précisions qui accompagnent les nombres. (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les nombres. Je m'aide des précisions (exemples : habitants, hab/km2, ...) sur ces nombres. (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	Je distingue les ressemblances et les différences entre les nombres qui accompagnent X. ( Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	1
	Total		2	
20. Distinguer/Décomposer	Je décompose un symbole en parties à traiter. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	Je découpe le symbole en différentes parties. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a, )	Je décompose un symbole/un tableau de demandes en différentes parties à traiter. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D522a -2 stratégies cognitives-)	2
	Je décompose un tableau de demandes en parties à traiter (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)	Je découpe le tableau de définitions en différentes parties à étudier. (La signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a)		
	J'identifie et je distingue un élément qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale. ( Les cartes postales : A qui ?)	Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations. (Les cartes postales : A qui ?)	J'identifie et je distingue un élément qui porte sur X. (Les cartes postales : A qui ?)	1
Total			3	

Tableau 15-1 : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
21. Classer/Classifier	Je classe les mots ou les expressions qui indiquent le temps, issus du tableau de départ à traiter, dans le tableau de demandes. <i>(Les indicateurs de temps)</i>	Je classe les mots et les expressions sur "le temps" dans le tableau à remplir. <i>(Les indicateurs de temps)</i>	Je classe les éléments qui indiquent X issus d'un tableau de départ à traiter dans un tableau de demandes. <i>(Les indicateurs de temps)</i>	1
	Je classe dans un ordre logique les noms des sites célèbres et leur situation géographique. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	Je classe, dans un ordre logique, les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique. . <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	Je classe X dans un ordre logique. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)</i>	1
<b>Total</b>				<b>2</b>

Tableau 15-J : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
<b>24. Reproduire/Utiliser par imitation</b>	Je réécris par imitation ces mots ou expressions qui indiquent le temps dans le tableau de demandes. (Les indicateurs de temps)	Je recopie ces mots et ces expressions sur "le temps" dans le tableau à remplir. (Les indicateurs de temps)	Je réécris par imitation les éléments qui indiquent X dans le tableau de demandes. (Les indicateurs de temps)	1
	Je réécris par imitation le nom des types de climats de la France. (Quels sont les types de climats de la France ?)	Je recopie les noms des types de climats de la France. (Quels sont les types de climats de la France ?)	Je réécris par imitation X. (Quels sont les types de climats de la France , Ou cela se passe (ville + pays) ? , Activités de loisirs possibles, Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)	4
	Je réécris par imitation le nom de la ville et le nom du pays dans lequel elle se situe. (Où cela se passe (ville + pays) ?)	Je recopie le nom de la ville et le nom de son pays. (Où cela se passe (ville + pays) ?)		
	Je réécris par imitation certains mots ou expressions sur les activités de loisirs possibles proposées par des annonces de locations touristiques. (Activités de loisirs possibles)	Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les activités de loisirs possibles (Activités de loisirs possibles)		
	Je réécris par imitation les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique. (Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)	Je recopie les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique. (Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?)		
	Je réécris par imitation les textes sur les stéréotypes. (Les stéréotypes)	Je recopie le stéréotype que j'ai choisi. (Les stéréotypes)	Je réécris par imitation les éléments de chaque partie du document symbolique qui correspond à une demande adéquate. (Les stéréotypes, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	1
	Je réécris par imitation le nombre. (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)	Je recopie le nombre que j'ai choisi. (Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)		
	Je réécris par imitation certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept. (Les cartes postales : A qui ?)	Je recopie certains mots ou expressions qui portent sur la notion "A qui ?". (Les cartes postales : A qui ?)	Je réécris par imitation certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept. (Les cartes postales : A qui ?)	1
<b>Total</b>				<b>7</b>

Tableau 15-K : tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives

Typologie des habiletés cognitives	Dénomination des stratégies cognitives pour chaque tâche au sein des 11 questionnaires complexes	Exemples de stratégies cognitives langagièrement simplifiées au sein des 11 questionnaires informatisés du tuteur distant pour chaque micro-tâche	Synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive	Nombre de micro-tâches concernées
25. Formuler/Produire	J'écris ma réponse en reprenant le nom des types de climats de la France. <i>(Quels sont les types de climats de la France ?)</i> J'écris ma réponse en reprenant les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Ou se trouvent-ils ?)</i> J'écris ma réponse en reprenant le nombre adéquat. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	J'écris ma réponse. Je reprends les noms des types de climats de la France. <i>(Quels sont les types de climats de la France ?)</i> J'écris ma réponse. Je reprends les noms des sites célèbres du littoral français et de leur situation géographique dans ma réponse. <i>(Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Ou se trouvent-ils ?)</i> J'écris ma réponse. Je reprends le nombre que j'ai choisi dans ma réponse. <i>(Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i>	J'écris ma réponse en reprenant X <i>(Quels sont les types de climats de la France ?, Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?, Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?)</i> .	3
	J'écris ma réponse en reprenant certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent aux activités de loisirs possibles proposées par des annonces de locations touristiques. <i>(Activités de loisirs possibles)</i> J'écris ma réponse en reprenant certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept. <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	J'écris ma réponse. Pour cela, je reprends certains mots ou certaines expressions du document. <i>(Activités de loisirs possibles)</i>  J'écris ma réponse. Pour cela, je reprends certains mots ou certaines expressions du document qui portent sur la notion "A qui". <i>(Les cartes postales : A qui ?)</i>	J'écris ma réponse en reprenant des mots ou des expressions du texte qui se réfèrent à X. <i>(Activités de loisirs possibles, Les cartes postales : A qui ?)</i>	2
<b>Total</b>				<b>5</b>

Tableau 15-L: tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives



## **4.2. Analyse des données**

Nous allons à présent tenter d'analyser notre tableau 15 pour chaque catégorie d'habiletés cognitives incluse au sein de la typologie théorique des habiletés cognitives conçue dans le cadre de cette recherche.

Concernant la catégorie "Identifier/Définir", elle se divise en deux types de stratégies cognitives nommés en fonction de la finalité recherchée à savoir : comprendre la consigne à partir de certains de ses termes clés (10 micro-tâches) ou s'aider de termes clés de la consigne pour traiter une partie d'un document textuel (3 micro-tâches).

Concernant la catégorie "Identifier/Mémoriser", elle se scinde en deux parties également selon que l'on cherche à mémoriser une ou des partie(s) d'un document traitée(s) auparavant (3 micro-tâches) ou que l'on veuille mémoriser un élément déjà traité quel qu'il soit (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Identifier/Sélectionner (1)", elle comporte trois parties : la sélection d'une ou des partie(s) d'un document à traiter dans un futur proche (une micro-tâche), la sélection d'une ou des partie(s) d'un document au sein duquel il est probable de découvrir l'information recherchée (3 micro-tâches) et la sélection des rubriques à traiter dans un tableau donné (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Identifier/Convertir" (1), elle comprend deux parties : l'identification d'un document iconographique (une micro-tâche) et le fait de convertir un tableau de demandes verbales en des symboles (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Identifier/Convertir" (2), elle accepte deux significations : la conversion d'un symbole représentant X afin de le nommer (une micro-tâche) et la conversion d'un symbole en une forme verbale textuelle (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Identifier/Résumer", il s'agit de transposer chaque symbole en un concept X (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Identifier/Détecter", il s'agit de repérer des informations dans une partie d'un texte ou bien dans une rubrique d'un tableau afin de les traiter prochainement (deux micro-tâches).

Concernant la catégorie "Identifier/Sélectionner" (2), il s'agit de reconnaître puis de distinguer un type de document à traiter selon le code qui lui est attribué (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Identifier/Examiner", l'objectif est d'étudier les informations portant sur X dans une partie du document à traiter (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Associer/Relier" (1), le but est d'établir un lien entre le sens d'un document iconographique et le texte qui le représente (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Associer/Relier" (2), elle est divisée en trois parties : l'association du sens des mots clés de la consigne à une ou des partie(s) du document à traiter (8 micro-tâches), l'association entre un concept X et un concept Y (4 micro-tâches) et l'association entre une partie d'une forme symbolique à traiter et une partie pertinente d'un tableau de demandes (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Choisir/Sélectionner" (1), il s'agit de faire un choix et de prendre une décision par rapport à la sélection d'un type de document (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Choisir/Sélectionner" (2), elle se scinde en trois parties : la sélection entre les parties d'une forme symbolique à traiter et les parties d'un tableau de demandes (une micro-tâche), la sélection d'une information correspondant à la signification des mots clés de la consigne (une micro-tâche) et la sélection d'une information X (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Condenser/Résumer", elle correspond au résumé des informations à traiter par rapport à une demande X donnée (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Extraire/Détecter", elle se décompose en cinq parties : la reconnaissance et la distinction d'un élément X dans des rubriques d'un tableau à traiter (2

micro-tâches), la reconnaissance et la distinction d'un élément X dans la partie d'un texte à traiter (une micro-tâche), la reconnaissance et la classification d'un élément X (2 micro-tâches), le repérage d'un symbole dans un texte (une micro-tâche) et la reconnaissance et la distinction de termes d'un texte relatif à un concept dénommé (une tâche).

Concernant la catégorie "Distinguer/Discriminer", nous pourrions associer les deux types de stratégies puisqu'elles se réfèrent à la distinction entre les ressemblances et les différences de formes symboliques données (2 micro-tâches).

Concernant la catégorie "Distinguer/Décomposer", il s'agit d'une part, de la décomposition d'un symbole ou d'un tableau de demandes en diverses parties à traiter et de l'identification/distinction d'un élément qui porte sur une information X donnée (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Classer/Classifier", elle comporte deux parties : la classification des termes, qui indiquent X, issus d'un tableau de départ pour être traités dans un tableau de demandes (une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Reproduire/Utiliser par imitation", elle comprend quatre parties : la réécriture par imitation des termes qui indiquent X dans un tableau de demandes (une micro-tâche), la réécriture par imitation de l'information X (4 micro-tâches), la réécriture par imitation des éléments des parties d'un document symbolique relatif à une demande donnée (une micro-tâche) et la réécriture par imitation de certains termes qui se rapportent à un concept donné ((une micro-tâche).

Concernant la catégorie "Formuler/Produire", elle se décompose en deux parties : l'écriture d'une réponse reprenant un élément X (3 micro-tâches) et l'écriture d'une réponse reprenant des termes du texte relatif à un élément X (2 micro-tâches).

### **4.3. Commentaires**

Au vu de l'analyse des données, nous dirions qu'il existerait bien une influence positive entre les indicateurs numéro 3 (Dénomination des stratégies cognitives pour chaque micro-tâche de compréhension écrite sélectionnée à partir de la typologie des habiletés

cognitives) et numéro 4 (Conception de questionnaires complexes du tuteur à distance pour nommer les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier pour chaque micro-tâche de compréhension écrite sélectionnée) de la variable indépendante numéro 1 sur les indicateurs numéro 7 (Dénomination des stratégies cognitives pour chaque micro-tâche de compréhension écrite sélectionnée à partir de la typologie des habiletés cognitives) et numéro 8 (Adaptation langagière des questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE) de la variable dépendante numéro 1 concernant la première hypothèse de recherche.

Ainsi la typologie théorique des habiletés cognitives permettrait d'identifier et de nommer les stratégies cognitives correspondantes potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 en compréhension écrite.

Cependant, la terminologie utilisée pour les exemples au sein des dix questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives doit être mise en correspondance avec la synthèse des types de stratégies cognitives pour chaque catégorie d'habiletés cognitives afin que le tuteur distant puisse identifier les stratégies cognitives réelles de l'apprenant singulier. En outre, le lexique usité dans les dix questionnaires du tuteur à distance finalement informatisés traduit-il bien, au sein des représentations de l'apprenant singulier, la signification des habiletés cognitives en termes de stratégies cognitives ?

## **5. Conclusion**

Ainsi, nous avons élaboré une série d'outils qualitatifs de recherche pour aboutir à l'instrumentation de la fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant. Les deux principaux outils étant la typologie théorique des habiletés cognitives et la synthèse des types de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive, ce sont eux qui vont nous aider dans notre tâche d'identification perceptivo-cognitive des stratégies cognitives diffusées à partir des questionnaires du tuteur distant sous la forme de "texte en ligne".

Il s'agit donc à présent de tester ces deux principaux instruments dans le contexte expérimental du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 en opérationnalisant notre seconde hypothèse de recherche.



## **CHAPITRE 10 : VERS UNE IDENTIFICATION DES STRATÉGIES COGNITIVES DE L'APPRENANT SINGULIER D'UN NIVEAU A2 DE FLE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE**

---

### **0. Introduction**

Au sein du neuvième chapitre, nous avons conçu deux instruments essentiels contextualisés par rapport aux dix questionnaires du tuteur à distance que nous avons sélectionnés pour diverses raisons. Il s'agit d'une typologie théorique des habiletés cognitives et d'une synthèse du/des type(s) de stratégies cognitives pour chacune des habiletés cognitives présente au sein de la typologie.

Nous opérationnalisons donc dans ce dixième chapitre une seconde hypothèse de recherche dont l'objet est la mise à disposition du tuteur distant, dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive, d'une typologie théorique des habiletés cognitives comme instrument de prise d'informations sur l'activité cognitive de l'apprenant singulier de FLE pour qu'il puisse identifier ses stratégies cognitives en termes d'habiletés cognitives. Il s'agit donc de tester nos deux instruments au point de vue empirique.

Pour ce faire, dans un premier temps nous exposons le cadre opératoire de cette seconde hypothèse de recherche puis, dans un deuxième temps, nous collectons les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR, apprenant d'un groupe expérimental de 7 étudiants dans un cours particulier qui s'est déroulé au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 du 21 mars 2011 au 16 mai 2011 et ce, selon le/les type(s) de stratégies employé(s) par celui-ci. Enfin, nous chercherons à nommer les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en termes d'habiletés cognitives.

### **1. Le cadre opératoire de la seconde hypothèse de recherche**

<b>Variable Indépendante n°2 - Stratégies cognitives utilisées par l'apprenant</b>			
Indicateurs	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Modalités	Observation des réponses de l'apprenant aux questionnaires du tuteur distant	Observation des réponses de l'apprenant aux questionnaires du tuteur distant	Observation des réponses de l'apprenant aux questionnaires du tuteur distant
<b>Variable dépendante n°2 - Identification par un tuteur distant des stratégies cognitives de l'apprenant en termes d'habiletés cognitives</b>			
Indicateurs	Indicateur 12 – Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 13 – Mise en relation entre la typologie théorique des habiletés cognitives et la réponse d'un apprenant à un questionnaire du tuteur distant pour définir les stratégies cognitives de l'apprenant en termes d'habiletés cognitives	
Modalités	Observation des réponses de l'apprenant aux questionnaires du tuteur distant	Observation des réponses de l'apprenant aux questionnaires du tuteur distant et des étapes de la typologie théorique des habiletés cognitives	

**Tableau 16 : tableau explicitant la variable indépendante et la variable dépendante de la seconde hypothèse de recherche ainsi que leurs indicateurs**

## **2. Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s) par l'apprenant**

### **2.1. Tableau de recueil de données pour chacun des questionnaires du tuteur distant concernant les sujets du groupe expérimental**

*Chap. 10 : Vers une identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite*

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Repérer</b>	Q17	J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier Je cherche les fêtes sur lesquelles je dois travailler.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais le classement semble logique
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	Je choisis une colonne dans le tableau que je dois remplir.  Je reconnais les mots et les expressions sur le « temps » dans le tableau à étudier. Je fais la différence entre ces mots et ces expressions	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais le classement semble logique
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	1. Je m'aide de la consigne en général. 2. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 3. Je recopie les noms des types de climats de la France.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais le classement semble logique
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	Je trouve le nom de la ville et du pays dans l'annonce d'événement culturel.  J'associe certains mots de la consigne (exemple: Où ,ville,pays)à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel. J'associe le nom de la ville à son pays.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais le classement semble logique
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.  Je trouve la partie du document qui porte sur les « Activités de loisirs possibles ».  Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ».	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais le classement semble logique



Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	1.Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2.Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. 3.Je reconnais les noms des sites célèbres du littoral français. Je les classe.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies qui semblent ordonnées logiquement
Comparer pour réutiliser	Q20	Je m'aide de la consigne en général. Je découpe le tableau de définitions en différentes parties à étudier. J'associe chaque partie du symbole à la bonne définition.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais le classement semble logique
Comparer pour réutiliser	Q1	Je donne du sens aux dessins. Je fais comparaison (ressemblances et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes. Je fais un choix . Je prends une décision	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais le classement semble logique
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	1.Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. - 2.Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. 3.Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire. Les stratégies cognitives n°2 et n°3 sont identiques	-	Numérotation des stratégies qui semblent ordonnées logiquement
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations. Je trouve le nom du destinataire de la carte postale. J'associe les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale à la notion de "destinataire du message" (A qui ?)	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies qui semblent ordonnées logiquement

**Tableau 17-A : tableau de collecte des stratégies cognitives du sujet ETD12 selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s)**

*Chap. 10 : Vers une identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite*

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Repérer</b>	Q17	1 Je donne un titre au document. 2 Je trouve la partie du document à étudier. 3 Je reconnais le panneau routier avec son code. Je fais la différence entre ce panneau routier et d'autres panneaux routiers. 4 J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	1 Je choisis une colonne dans le tableau que je dois remplir. 2 Je recopie ces mots et ces expressions « le temps » dans le tableau à remplir. 3 Je cherche les fêtes sur lesquelles je dois travailler. 4 J'associe certains mots de la consigne (Caractéristiques et activités, Jour de l'An) à la partie du document à étudier (la colonne « Caractéristiques et activités » pour la fête du « Jour de l'An »).	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui ne semblent pas logiquement ordonnées
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	1 Je mets, dans un côté de ma mémoire, la partie du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine. 2 Je m'aide de la consigne en général. 3 Je recopie les noms des types de climats de la France. 4 J'associe certains mots de la consigne (exemple : climat) à la partie du document sur le « Climat » de la France. 5 Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui ne semblent pas logiquement ordonnées
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	1 Je recopie le nom de la ville et le nom de son pays. 2 Je trouve le nom de la ville et du pays dans l'annonce d'événement culturel. 3 J'associe certains mots de la consigne (exemples : Où, ville, pays) à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel. 4 J'associe le nom de la ville à son pays	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	1 Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2 Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ». 3 Je trouve la partie du document qui porte sur les « Activités de loisirs possibles ». 4, e fais un résumé des informations trouvées sur les « Activités de loisirs possibles ».	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Réorganiser pour affirmer en réutilisant</b>	Q4	1, Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine. 2, Je recopie les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique. 3, Je m'aide de la consigne en général. 4, Je donne une définition des noms des sites célèbres du littoral français.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)
<b>Comparer pour réutiliser</b>	Q20	1 Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole. 2 J'associe certains mots de la consigne aux différentes parties du symbole à étudier. 3 Je me rends compte qu'un symbole représente un panneau routier. 4 Je découpe le tableau de définitions en différentes parties à étudier	Reprises d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)
<b>Comparer pour réutiliser</b>	Q1	1 J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste. 2 Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes. 3 Je donne du sens aux dessins.	Reprises d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)
<b>Comparer pour affirmer en réutilisant</b>	Q6	1, Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine, sur le « Climat », sur l'« Environnement ». 2, Je mets, dans un côté de ma mémoire, le nombre d'habitants en France en 2008. 3, Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 4, Je relève le nombre que j'ai choisi. 5, Je m'aide de la consigne en général.	Reprises d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	1 Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale. 2 Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur la notion "A qui ?" 3 Je trouve le nom du destinataire de la carte postale. 4 J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 5 Je m'aide de la consigne en général	Reprises d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (pas dans le même ordre que celui du concepteur)

**Tableau 17-B : tableau de collecte des stratégies cognitives du sujet ETD06 selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s)**

Chap. 10 : Vers une identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE  
en compréhension écrite

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Repérer</b>	Q17	-	-	-	-
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	-Je lis des questions et cherche les bonnes colonnes à étudier. -Je trouve des mot et les recopie dans le tableau	-	Rédaction totale des stratégies cognitives par le sujet	Présence de tirets et non de numéros de classement logique. Les stratégies cognitives semblent logiquement ordonnées
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	-	-	-	-
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	-Je lis tout les annonces et les question suivants pour bien comprends. -Je trouve les informations des annonces. -Je les recopie que j'ai trouvé.	-	Rédaction totale des stratégies cognitives par le sujet	Présence de tirets et non de numéros de classement logique. Les stratégies cognitives semblent logiquement ordonnées
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	-	-	-	-

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 12 -	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	-		-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q20	-		-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q1	1- Je m'aide de l'image des stéréotypes des Français. 2- J'ai trouvé le image et les vidéo des stéréotypes des Français sur l'internet. 3- j'ai fait une comparaison entre la liste des stéréotypes sur les français et l'image des Français. 4-Je recopie le stéréotype que j'ai choisi.		Peu de reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	Rédaction partielle majoritaire des stratégies cognitives par le sujet	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	-		-	-	-
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	-Je lis les trois cartes postales et tout les questions dans les tableaux . -Je cherche les mot,les lieu,les non et les verbes sur les question. -J' écris mes réponses .		-	Rédaction totale des stratégies cognitives par le sujet	Présence de tirets et non de numéros de classement logique. Les stratégies cognitives semblent logiquement ordonnées

Tableau 7-C : tableau de collecte des stratégies cognitives du sujet ETD02 selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s)

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Repérer</b>	Q17	-	-	-	-
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	-	-	-	-
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	1.- Je m'aide de la consigne en général. 2.- Je lis les questions. 3.- Je lit le document. 4.- Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. 5. Je cherche des réponses. 6. - J'écris ma réponse. Je reprends les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique dans ma réponse.	-	Copier/coller des stratégies cognitives indiquées pour Q4, donc la réponse du sujet en termes de stratégies cognitives ne correspond pas au Q5	Numérotation des stratégies cognitives
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	1-je lis du document pour fais la activité. 2-je consulte un dictionnaire pour comprends les mots que je connais pas. 3-je cherche des informations sur ce document. 4-je complète ce document ,et fini cette activité. 5-j'attends des corrects sur le personnel enseignante.	-	Rédaction totale des stratégies cognitives par le sujet qui ressemblent à une liste d'actions effectuées.	Numérotation des actions qui semblent logiquement ordonnées
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	1.- Je m'aide de la consigne en général. 2.- Je lis les questions. 3.- Je lit le document. 4.- Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. 5. Je cherche des réponses. 6. - J'écris ma réponse. Je reprends les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique dans ma réponse.		Copier/coller des stratégies cognitives indiquées pour Q4, donc la réponse du sujet en termes de stratégies cognitives ne correspond pas au Q5	Numérotation des stratégies cognitives

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Reprises de parties d'exemples de stratégies cognitives ou des d'exemples complets de stratégies cognitives	Rédaction partielle majoritaire avec des reprises de parties d'exemples de stratégies cognitives ou des d'exemples complets de stratégies cognitives	Numérotation des stratégies cognitives/actions du sujet qui semblent être classées dans un ordre logique
Comparer pour réutiliser	Q20	1.- Je m'aide de la consigne en général. 2.-Je lis les questions. 3.-Je lit le document. 4.- Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. 5.Je cherche des réponses. 6. - J'écris ma réponse. Je reprends les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique dans ma réponse.	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q1	1- J'ai regardé des images. 2- J'ai lu des stéréotypes de français. 3- J'ai écrit des stéréotypes de français sur le image	-	Rédaction totale de ce qui semble être des actions	Numérotation logique de ce qui semble être des actions
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	1.j'ai connu la superficie de la France. 2. j'ai connu le relief de la France. 3.j'ai connu les types de climats de la France . 4.j'ai connu l'environnement de la France . 5.j'ai connu le nombre d'habitants en France en 2008 et le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris . 6.j'ai connu l'organisation administrative .	-	Rédaction totale des connaissances acquises	Numérotation logique des connaissances acquises
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	-	-	-	-

Tableau 17-D : tableau de collecte des stratégies cognitives du sujet ETD08 selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s)



Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Repérer</b>	Q17	1. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2. J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier. 3. Je reconnais le panneau routier avec son code. Je fais la différence entre ce panneau routier et d'autres panneaux routiers.	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	1. Je choisis une colonne dans le tableau que je dois remplir. 2. Je trouve des mots et des expressions sur « le temps » dans le tableau à étudier. 3. Je classe les mots et les expressions sur « le temps » dans le tableau à remplir	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	-	-	-	-
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	1. J'associe certains mots de la consigne à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel. 2. Je trouve le nom de la ville et du pays dans l'annonce d'événement culturel 3. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire avec modification partielle de certaines parties d'exemples	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	-	-	-	-

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 12 -	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	-	Indicateur 12 -	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q20	1. Je découpe le symbole en différentes parties. 2. J'associe certains mots de la consigne aux différentes parties du symbole à étudier. 3. Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole.		Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
Comparer pour réutiliser	Q1	1 Je m'aide de la consigne en général. 2 Je donne du sens aux dessins. 3 J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste		Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	-		-	-	-
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	1. Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale. 2. J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 3. Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations.		Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées

Tableau 17-E : tableau de collecte des stratégies cognitives du sujet ETD05 selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s)

Chap. 10 : Vers une identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Repérer</b>	Q17	<i>Je m'aide de la consigne en général Je trouve la partie du document à étudier. J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier.</i>	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	-	-	-	-
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	<i>Je m'aide de la consigne en général. Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. J'associe certains mots de la consigne (exemple : climat) à la partie du document sur le « Climat » de la France. Je recopie les noms des types de climats de la France.</i>	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	<i>Je lis les questions pour comprendre les demandes. Je m'aide de comprendre les mots que je ne connais pas. Je lis les annonces pour chercher les mots clefs. Je cherche les noms, les lieux, les heures dans les annonces. Je copie les réponses à la table.</i>	-	Rédaction totale des stratégies cognitives par le sujet	Absence de numérotation mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	-	-	-	-
<b>Réorganiser pour affirmer en réutilisant</b>	Q4	<i>Je m'aide de la consigne en général. Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. Je recopie les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique</i>	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Comparer pour réutiliser	Q20	<i>Je m'aide de la consigne en général. J'associe certains mots de la consigne aux différentes parties du symbole à étudier. Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole.</i>	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
Comparer pour réutiliser	Q1	<i>Je fais une compréhension aux dessins. Je lis la liste de stéréotypes et comprends les mots. Je compare les dessins et la liste. Je choisis les stéréotypes sur la liste qui expliquent les dessins. Je représente les stéréotypes que j'ai choisis.</i>	-	Rédaction totale des stratégies cognitives par le sujet	Absence de numérotation mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	<i>- Je m'aide de la consigne en général. - Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine, sur le « Climat », sur l'« Environnement ». Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les nombres. Je m'aide des précisions (exemples : habitants, hab/km2,...) sur ces nombres. - Je recopie le nombre que j'ai choisi.</i>	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Absence de numérotation (présence de tirets) mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	<i>Je lis les questions et m'aide de la consigne. Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale. J'associe les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale à la notion de "destinataire du message" (A qui ?). Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur la notion "A qui ?".</i>	Insertion de parties d'exemples ou reprise de la totalité d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	Rédaction partielle des stratégies cognitives par le sujet	Absence de numérotation mais les stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées

Tableau 17-F : tableau de collecte des stratégies cognitives du sujet ETD03 selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s)

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 12 - Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
<b>Repérer</b>	Q17	1.J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier. 2.Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 3.J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier.		Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées (les exemples ne sont pas dans le même ordre que ceux du concepteur)
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	1.Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2.Je trouve des mots et expressions sur le temps dans le tableau à étudier. 3.Je recopie ces mot et ces expressions le temp dans le tableau à remplir.		Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	-		-	-	-
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	2. J'associe certains mots de la consigne(exemples : Où, ville, pays) à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'évènement culturel. 3. <b>1 Pour commencer, j'ai lit tout dans le texte.</b> <b>2 En suite, j'ai téléchargé le file.</b> <b>3 J'ai appliqué du réponse du texte.</b>		Reprise de certains exemples de stratégies cognitives du questionnaire par le sujet	Rédaction partielle majoritaire des stratégies cognitives du sujet	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	1.Je trouve la partie du document qui porte sur les « Activités de loisirs possibles » 2.J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 3.Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ».		Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 9 – Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant	Indicateur 10 – Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant	Indicateur 11 – Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	-	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q20	-	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q1	1. Je donne du sens aux dessins. 2. Je fais une comparaison (ressemblance et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes. 3. J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	-	-	-	-
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	1. J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 2. Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations. 3. Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur la notion A qui ?	Reprise d'exemples de stratégies cognitives dans le questionnaire	-	Numérotation des stratégies cognitives qui semblent logiquement ordonnées

**Tableau 17-G : tableau de collecte des stratégies cognitives du sujet ETD13 selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s)**

## **2.2. Analyse des données pour chaque sujet**

ETD 12 reprend des exemples de stratégies cognitives au sein du questionnaire du tuteur distant pour chacune des micro-tâches sélectionnées. En général, ce sujet ne numérote pas ses stratégies cognitives qui semblent pourtant logiquement ordonnées. Ce n'est que pour les questionnaires Q4, Q5 et Q6 qu'une numérotation des stratégies apparaît. Cependant, au sein des réponses du sujet au questionnaire Q6, les stratégies cognitives n°2 et n°3 sont identiques. Une erreur d'attention semble s'être glissée lors de la réalisation de cette tâche.

ETD 06 effectue aussi une reprise pour tous les questionnaires sélectionnés des exemples de stratégies cognitives. Or, pour chacun des questionnaires, l'apprenant n'utilise pas le même ordre de présentation des stratégies cognitives que le concepteur. Il semblerait que ce sujet ait sa propre logique.

ETD 02 rédige en général totalement ses propres stratégies cognitives (Q8, Q10 et Q14). Cependant pour Q1, ce sujet reprend au sein d'une rédaction partielle des stratégies cognitives quelques exemples dans le questionnaire. En outre, les stratégies de Q1 sont numérotées puis pour Q8, Q10 et Q14, le sujet utilise des tirets, ce qui ne semble pas gêner un ordonnancement des stratégies cognitives qui apparaît comme logique.

ETD 08 propose une rédaction partielle de ses stratégies cognitives avec des reprises de parties d'exemples ou d'exemples complets de stratégies cognitives pour Q4. Par ailleurs, ce sujet fait un copier/coller des stratégies cognitives employées pour Q4 en direction de Q5 et de Q13 qui n'ont rien en commun avec Q4. En outre, pour Q1 et Q8, la réponse de ce sujet à ces deux questionnaires ne ressemblerait pas à un contenu portant sur des stratégies cognitives mais sur des actions ou encore pour Q6 sur des connaissances acquises par le sujet lors de la réalisation de la tâche. Ainsi, nous ne prendrons pas en considération ETD 08 en ce qui concerne l'analyse des données pour cette partie et pour les parties suivantes de ce dixième chapitre.

ETD 05 reprend majoritairement des exemples de stratégies cognitives dans les questionnaires (Q1, Q10, Q14, Q17 et Q20). En ce qui concerne Q8, ce sujet modifie certaines parties des exemples du questionnaire. En outre, la dernière stratégie cognitive utilisée par le sujet, s'agissant de Q8, correspondrait peut être à une modalité de vérification

de sa réponse à la micro-tâche donnée. Pour chaque questionnaire, toutes les stratégies cognitives sont numérotées, ce qui impliquerait leur ordonnancement logique.

Pour ETD 03, nous remarquons une évolution de la rédaction totale des stratégies cognitives (Q1 et Q8), puis une rédaction partielle intégrant des parties ou la totalité d'un exemple au sein de la liste de stratégies cognitives (Q14) et enfin, une reprise des exemples proposés par le questionnaire (Q17, Q20, Q4, Q5 et Q6). Les stratégies cognitives semblent ordonnées au sein de chaque liste effectuée par le sujet même si elles ne sont pas numérotées. Cependant, des tirets apparaissent dans le Q6, d'où un début de structuration.

ETD 13 reprend des exemples de stratégies cognitives dans les questionnaires (Q1, Q10, Q14, Q17 et Q13) et effectue une rédaction partielle majoritaire de ses stratégies cognitives en ce qui concerne Q8. Les stratégies cognitives pour chacun des questionnaires sont numérotées mais pour Q8, il semble manquer la stratégie cognitive numéro un. En outre, pour Q17, la numérotation des exemples de stratégies cognitives ne suit pas celle indiquée par le concepteur.

### **2.3. Commentaires**

Ainsi, il semblerait que les indicateurs numéro 9 (Choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples des questionnaires du tuteur distant), numéro 10 (Rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant) et numéro 11 (Classement logique de ses stratégies cognitives par l'apprenant sur l'échelle du temps) de la variable indépendante numéro 2, c'est à dire la manière dont les stratégies cognitives sont rédigées par les sujets, influent sur l'indicateur numéro 12 (Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant) de la variable dépendante numéro 2, c'est-à-dire sur la collecte des données.

En effet, la majorité des sujets utilise des exemples de stratégies cognitives issus des questionnaires du tuteur à distance (ETD 12, ETD 06, ETD 05 et ETD 13). D'autres sujets préfèrent majoritairement rédiger leurs stratégies cognitives (ETD 02 et ETD 03). Cependant, nous pouvons observer une évolution qui va de la rédaction partielle à la reprise d'exemples de stratégies cognitives dans les questionnaires pour ETD 03. Quant à ETD 06, ce sujet



semble avoir sa propre logique. S'agissant de ETD 08, nous préférons l'écarter du traitement des données puisque son agissement n'apparaît pas comme conforme à nos attentes en termes de stratégies cognitives. En général, concernant la numérotation ou non des stratégies cognitives, elles paraissent ordonnées logiquement à quelques exceptions près.

### **3. Dénomination des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en termes d'habiletés cognitives**

#### **3.1. Tableau visant à identifier les stratégies cognitives en termes d'habiletés cognitives**

Pour chaque questionnaire représentatif d'une catégorie d'habileté langagière donnée (les habiletés langagières sont disposées par ordre de complexité descendant), nous reprenons l'indicateur numéro 12 de la variable dépendante numéro 2 et l'associons à l'indicateur numéro 3 de la variable indépendante numéro 1 ainsi qu'à la synthèse des types de stratégies cognitives issus de l'influence de l'indicateur numéro 4 de la variable indépendante numéro 1 sur l'indicateur numéro 8 de la variable dépendante numéro 1.

Nous obtenons ainsi une nouvelle confrontation entre la collecte des stratégies cognitives relative à chacun des questionnaires du tuteur distant pour les 6 sujets du groupe expérimental retenus et la synthèse des types de stratégies cognitives énoncés de manière généraliste pour identifier l'habileté cognitive qui correspond à chaque stratégie cognitive du sujet singulier.

*Chap. 10 : Vers une identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite*

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Repérer</b>	Q17	J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne  J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier	1. b/ Je résume chaque symbole au concept X. 2. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 3. Je relie la signification à la partie/aux parties du document à traiter	1. Identifier/Résumer 2. Identifier/Définir 3. Associer/Relier (2)
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	Je cherche les fêtes sur lesquelles je dois travailler.  Je choisis une colonne dans le tableau que je dois remplir.  Je reconnais les mots et les expressions sur le « temps » dans le tableau à étudier. Je fais la différence entre ces mots et ces expressions	1. Je sélectionne les rubriques à traiter dans le tableau X. 2. Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X. 3. Je reconnais et distingue X dans les rubriques à traiter.	1. Identifier/sélectionner (1) 2/ Identifier/sélectionner (1) 3. Extraire/Détecter
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	1. Je m'aide de la consigne en général. 2. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 3. Je recopie les noms des types de climats de la France.	1 / 2. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 3. Je réécris par imitation X.	1./2. Identifier/Définir 3. Reproduire/Utiliser par imitation
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	Je trouve le nom de la ville et du pays dans l'annonce d'événement culturel.  J'associe certains mots de la consigne (exemple: Où ,ville,pays)à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel. J'associe le nom de la ville à son pays.	1. Je détecte des informations dans une partie d'un texte/dans les rubriques à traiter. 2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 3. Je relie le concept X au concept Y.	1. Identifier/Détecter 2. Associer/Relier (2) 3. Associer/Relier (2)
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.  Je trouve la partie du document qui porte sur les « Activités de loisirs possibles ».  Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ».	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X. 3. Je réécris par imitation X.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Sélectionner (1) 3. Reproduire/Utiliser par imitation

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	1. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2. Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. 3. Je reconnais les noms des sites célèbres du littoral français. Je les classe.	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je définis la signification des mots d'une sous-partie d'un texte qui correspond à X. 3. Je reconnais et classe X.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Définir 3. Extraire/Détecter
Comparer pour réutiliser	Q20	Je m'aide de la consigne en général. Je découpe le tableau de définitions en différentes parties à étudier. J'associe chaque partie du symbole à la bonne définition.	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je décompose un symbole/un tableau de demandes en différentes parties à traiter. 3. Je relie chaque partie du symbole à traiter à la partie adéquate du tableau de demande.	1. Identifier/Définir 2. Distinguer /Décomposer 3. Associer/Relier (2)
Comparer pour réutiliser	Q1	Je donne du sens aux dessins. Je fais comparaison (ressemblances et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes. Je fais un choix . Je prends une décision	1. Je convertis un symbole sous une forme verbale. 2. Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes. 3. Je sélectionne le texte sur le stéréotype qui correspond à un dessin.	1. Identifier/Convertir (2) 2. Distinguer/ Discriminer 3. Choisir/Sélectionner (1)
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	1. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2. Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. 3. Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier.	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je définis la signification des mots d'une sous-partie d'un texte qui correspond à X. 3. Je définis la signification des mots d'une sous-partie d'un texte qui correspond à X.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Définir 3. Identifier/Définir
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations. Je trouve le nom du destinataire de la carte postale. J'associe les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale à la notion de "destinataire du message" (A qui ?)	1. J'identifie et je distingue un élément qui porte sur X. 2. Je sélectionne X. 3. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.	1. Distinguer/ Décomposer 2. Choisir/Sélectionner (2) 3. Associer/Relier (2)

Tableau 18-A : tableau de dénomination des stratégies cognitives du sujet ETD12 en termes d'habiletés cognitives

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Repérer</b>	Q17	<p>1 Je donne un titre au document.</p> <p>2 Je trouve la partie du document à étudier.</p> <p>3 Je reconnais le panneau routier avec son code. Je fais la différence entre ce panneau routier et d'autres panneaux routiers.</p> <p>4 J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier.</p>	<p>1. J'identifie la signification d'un dessin.</p> <p>2. Je sélectionne la partie/les parties du document à traiter.</p> <p>3. Je reconnais et distingue le type de document X à traiter parmi d'autres d'après sa codification.</p> <p>4. Je résume chaque symbole au concept X.</p>	<p>1. Identifier/Convertir (1)</p> <p>2. Identifier/Sélectionner (1)</p> <p>3. Identifier/Sélectionner (2)</p> <p>4. Identifier/Résumer</p>
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	<p>1 Je choisis une colonne dans le tableau que je dois remplir.</p> <p>2 Je recopie ces mots et ces expressions « le temps » dans le tableau à remplir.</p> <p>3 Je cherche les fêtes sur lesquelles je dois travailler.</p> <p>4 J'associe certains mots de la consigne (Caractéristiques et activités, Jour de l'An) à la partie du document à étudier (la colonne « Caractéristiques et activités » pour la fête du « Jour de l'An »).</p>	<p>1. Je sélectionne une rubrique qui correspond à ce que je dois traiter.</p> <p>2. Je réécis par imitation les éléments qui indiquent X dans un tableau de demandes.</p> <p>3. Je sélectionne les rubriques à traiter dans le tableau X.</p> <p>4. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.</p>	<p>1. Choisir/Sélectionner (2)</p> <p>2. Reproduire/Utiliser par imitation</p> <p>3. Identifier/Sélectionner (1)</p> <p>4. Associer/Relier (2)</p>
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	<p>1, Je mets, dans un côté de ma mémoire, la partie du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine.</p> <p>2, Je m'aide de la consigne en général.</p> <p>3, Je recopie les noms des types de climats de la France.</p> <p>4, J'associe certains mots de la consigne (exemple : climat) à la partie du document sur le « Climat » de la France.</p> <p>5, Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.</p>	<p>1. Je mémorise la partie/les parties d'un type de document donné que j'ai déjà traitée(s).</p> <p>2. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.</p> <p>3. Je réécis par imitation X.</p> <p>4. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.</p> <p>5. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.</p>	<p>1. Identifier/Mémoriser</p> <p>2. Identifier/Définir</p> <p>3. Reproduire/Utiliser par imitation</p> <p>4. Associer/Relier (2)</p> <p>5. Identifier/Définir</p>
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	<p>1 Je recopie le nom de la ville et le nom de son pays.</p> <p>2 Je trouve le nom de la ville et du pays dans l'annonce d'événement culturel.</p> <p>3 J'associe certains mots de la consigne (exemples : Où, ville, pays) à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel.</p> <p>4 J'associe le nom de la ville à son pays</p>	<p>1. Je réécis par imitation X.</p> <p>2. Je détecte des informations dans une partie du texte/dans les rubriques à traiter.</p> <p>3. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.</p> <p>4. Je relie le concept X au concept Y.</p>	<p>1. Reproduire/Utiliser par imitation</p> <p>2. Identifier/Détecter</p> <p>3. Associer/Relier (2)</p> <p>4. Associer/Relier (2)</p>

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 12 -	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	1, Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2, Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ». 3, Je trouve la partie du document qui porte sur les « Activités de loisirs possibles ». 4, e fais un résumé des informations trouvées sur les « Activités de loisirs possibles ».		1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je réécris par imitation X. 3. Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X. 4. Je résume les informations à traiter sur X.	1. Identifier/Définir 2. Reproduire/Utiliser par imitation 3. Identifier/Sélectionner (1) 4. Choisir/Sélectionner (2)
<b>Réorganiser pour affirmer en réutilisant</b>	Q4	1, Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine. 2, Je recopie les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique. 3, Je m'aide de la consigne en général. 4, Je donne une définition des noms des sites célèbres du littoral français.		1. Je mémorise la partie/les parties d'une type de document donné que j'ai déjà traitée(s). 2. Je réécris par imitation X. 3. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 4. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.	1. Identifier/Mémoriser 2. Reproduire/Utiliser par imitation 3. Identifier/Définir 4. Associer/Relier (2)
<b>Comparer pour réutiliser</b>	Q20	1 Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole. 2 J'associe certains mots de la consigne aux différentes parties du symbole à étudier. 3 Je me rends compte qu'un symbole représente un panneau routier. 4 Je découpe le tableau de définitions en différentes parties à étudier		1. J'identifie la signification pour chaque partie d'un symbole 2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 3. Je convertis un symbole à traiter qui représente X pour lui donner un nom. 4. Je décompose un symbole/un tableau de demandes en différentes parties à traiter.	1. Identifier/Convertir (1) 2. Associer/Relier (2) 3. Identifier/Convertir (2) 4. Distinguer /Décomposer
<b>Comparer pour réutiliser</b>	Q1	1 J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste. 2 Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes. 3 Je donne du sens aux dessins.		1. Je relie la signification d'un dessin à un texte sur un stéréotype. 2. Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes. 3. Je convertis un symbole sous une forme verbale	1. Associer/Relier (1) 2. Distinguer/Discriminer 3. Identifier/Convertir (2)

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Comparer pour affirmer en réutilisant</b>	Q6	1, Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine, sur le « Climat », sur l'« Environnement ». 2, Je mets, dans un côté de ma mémoire, le nombre d'habitants en France en 2008. 3, Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 4, Je relève le nombre que j'ai choisi. 5, Je m'aide de la consigne en général.	1. Je mémorise la partie/les parties d'un type de document donné que j'ai déjà traitée(s). 2. Je mémorise l'élément X que j'ai déjà traité. 3. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 4. Je détecte le nombre dans le texte. 5. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.	1. Identifier/Mémoriser 2. Identifier/Mémoriser 3. Identifier/Définir 4. Extraire/Détecter 5. Identifier/Définir
<b>Déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q14	1 Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale. 2 Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur la notion "A qui ?" 3 Je trouve le nom du destinataire de la carte postale. 4 J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 5 Je m'aide de la consigne en général	1. Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X. 2. Je réécris par imitation certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept. 3. Je sélectionne X. 4. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 5. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.	1. Identifier/Sélectionner (1) 2. Reproduire/Utiliser par imitation 3. Choisir/Sélectionner (2) 4. Associer/Relier (2) 5. Identifier/définir

Tableau 18-B : tableau de dénomination des stratégies cognitives du sujet ETD06 en termes d'habiletés cognitives

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Repérer</b>	Q17	-	-	-
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	-Je lis des questions et cherche les bonnes colonnes à étudier. -Je trouve des mot et les recopie dans le tableau	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. Je sélectionne la partie/les parties du document à traiter. 2. Je détecte des informations. Je recopie par imitation les éléments qui indiquent X dans le tableau de demandes.	1. Identifier/Définir et sélectionner (1) 2. Identifier/Détecter et Reproduire/Utiliser par imitation
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	-	-	-
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	-Je lis tout les annonces et les question suivants pour bien comprends. -Je trouve les informations des annonces. -Je les recopie que j'ai trouvé.	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je détecte des informations dans une partie du texte/dans les rubriques à traiter. 3. Je réécrits par imitation les éléments qui indiquent X dans le tableau de demandes.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Détecter 3. Reproduire/Utiliser par imitation
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	-	-	-

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q20	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q1	1- Je m'aide de l'image des stéréotypes des Français. 2- J'ai trouvé l'image et les vidéos des stéréotypes des Français sur l'internet . 3- j'ai fait une comparaison entre la liste des stéréotypes sur les Français et l'image des Français. 4- Je recopie le stéréotype que j'ai choisi.	1. Je convertis un symbole sous une forme verbale. 2. Je détecte des images fixes et dynamiques sur les stéréotypes des Français sur le média Internet. 3. Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes. 4. Je réécris par imitation les éléments de chaque partie du document symbolique qui correspond à une demande adéquate.	1. Identifier/Convertir (2) 2. Identifier/détecter 3. Distinguer/ Discriminer 4. Reproduire/Utiliser par imitation
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	-	-	-
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	-Je lis les trois cartes postales et toutes les questions dans les tableaux . -Je cherche les mots, les lieux, les non et les verbes sur la question. -J' écris mes réponses .	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je cherche les types de termes portant sur des demandes données. 3/ J'écris ma réponse.	1. Identifier/définir 2. Identifier/ Sélectionner (1) 3. Formuler/Produire

Tableau 18-C : tableau de dénomination des stratégies cognitives du sujet ETD02 en termes d'habiletés cognitives



Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Repérer</b>	Q17	<p>1. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.</p> <p>2. J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier.</p> <p>3. Je reconnais le panneau routier avec son code. Je fais la différence entre ce panneau routier et d'autres panneaux routiers.</p>	<p>1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.</p> <p>2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.</p> <p>3. Je reconnais et distingue le type de document X à traiter parmi d'autres documents d'après sa codification.</p>	<p>1. Identifier/Définir</p> <p>2. Associer/Relier (2)</p> <p>3. Identifier/Sélectionner (2)</p>
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	<p>1. Je choisis une colonne dans le tableau que je dois remplir.</p> <p>2. Je trouve des mots et des expressions sur « le temps » dans le tableau à étudier.</p> <p>3. Je classe les mots et les expressions sur « le temps » dans le tableau à remplir</p>	<p>1. Je reconnais et distingue une partie d'un tableau à traiter parmi d'autres parties selon une demande donnée.</p> <p>2. Je détecte des informations dans une partie du texte /dans les rubriques à traiter.</p> <p>3. Je classifie les éléments qui indiquent X issus d'un tableau de départ à traiter dans un tableau de demandes.</p>	<p>1. Identifier/Sélectionner (2)</p> <p>2. Identifier/Détecter</p> <p>3. Classifier/Classier</p>
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	-	-	-
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	<p>1. J'associe certains mots de la consigne à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel.</p> <p>2. Je trouve le nom de la ville et du pays dans l'annonce d'événement culturel</p> <p>3. Je m'aide surtout de certains mots de la consigne</p>	<p>1. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.</p> <p>2. Je détecte des informations dans une partie du texte /dans les rubriques à traiter.</p> <p>3. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.</p>	<p>1. Associer/Relier (2)</p> <p>2. Identifier/Détecter</p> <p>3. Identifier/Définir</p>
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	-	-	-

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q20	1. Je découpe le symbole en différentes parties. 2. J'associe certains mots de la consigne aux différentes parties du symbole à étudier. 3. Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole.	1. Je décompose un symbole/un tableau de demandes en différentes parties à traiter. 2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 3. Je sélectionne les associations adéquates entre les parties du symbole à traiter et les parties du tableau de demandes.	1. Distinguer/Décomposer 2. Associer/Relier (2) 3. Choisir/Sélectionner (2)
Comparer pour réutiliser	Q1	1 Je m'aide de la consigne en général. 2 Je donne du sens aux dessins. 3 J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je convertis un symbole sous une forme verbale. 3. Je relie la signification d'un dessin à un texte sur un stéréotype.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Convertir (2) 3. Associer/Relier (2)
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	-	-	-
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	1. Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale. 2. J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 3. Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations.	1. Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X. 2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 3. Je reconnais et distingue X dans la partie du texte à traiter.	1. Identifier/Sélectionner (1) 2. Associer/Relier (2) 3. Extraire/Détecter

Tableau 18-D : tableau de dénomination des stratégies cognitives du sujet ETD05 en termes d'habiletés cognitives

Chap. 10 : Vers une identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Repérer</b>	Q17	<i>Je m'aide de la consigne en général</i> <i>Je trouve la partie du document à étudier.</i> <i>J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier.</i>	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je sélectionne la partie/les parties du document à traiter. 3. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/ Sélectionner (1) 3. Associer/Relier (2)
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	-	-	-
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	<i>Je m'aide de la consigne en général.</i> <i>Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier.</i> <i>J'associe certains mots de la consigne (exemple : climat) à la partie du document sur le « Climat » de la France.</i> <i>Je recopie les noms des types de climats de la France.</i>	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je définis la signification des mots d'une sous-partie d'un texte qui correspond à X. 3. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 4. Je réécris par imitation X.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Définir 3. Associer/Relier (2) 4. Reproduire/Utiliser par imitation
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	Je lis les questions pour comprendre les demandes. Je m'aide de comprendre les mots que je ne connais pas. Je lis les annonces pour chercher les mots clefs. Je cherche les noms, les lieux, les heures dans les annonces. Je copie les réponses à la table.	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je définis la signification des mots inconnus 3. Je sélectionne les mots significatifs du document à traiter. 4. Je sélectionne les parties du document à traiter pour identifier X, Y et Z. 5. Je réécris par imitation les éléments qui indiquent X, Y et Z dans le tableau à remplir.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Définir 3. Identifier/ Sélectionner (1) 4. Identifier/ Sélectionner (1) 5. Reproduire/Utiliser par imitation
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	-	-	-
<b>Reorganiser pour affirmer en réutilisant</b>	Q4	Je m'aide de la consigne en général. Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier. Je recopie les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je définis la signification des mots d'une sous-partie d'un texte qui correspond à X. 3. Je réécris par imitation X.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Définir 3. Reproduire/Utiliser par imitation

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
Comparer pour réutiliser	Q20	<i>Je m'aide de la consigne en général.</i>  <i>J'associe certains mots de la consigne aux différentes parties du symbole à étudier.</i> <i>Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole.</i>	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 3. Je sélectionne les associations adéquates entre les parties du symbole à traiter et les parties du tableau de demandes.	1. Identifier/Définir 2. Associer/Relier (2) 3. Choisir/Sélectionner (2)
Comparer pour réutiliser	Q1	Je fais une compréhension aux dessins.  Je lis la liste de stéréotypes et comprends les mots.  Je compare les dessins et la liste.  Je choisis les stéréotypes sur la liste qui expliquent les dessins. Je représente les stéréotypes que j'ai choisis.	1. Je convertis un symbole sous une forme verbale. 2. Je définis la signification des mots pour une partie d'ordre textuel d'un document donné. 3. Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes. 4. Je sélectionne le texte sur le stéréotype qui correspond à un dessin. 5. Le terme "représenté" est ambigu, nous ne pouvons qualifier cette stratégie cognitive en termes d'habileté cognitive	1. Identifier/Convertir (2) 2. Identifier/Définir 3. Distinguer/Discriminer 4. Choisir/Sélectionner (1) 5. ?
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	- <i>Je m'aide de la consigne en général.</i>  - <i>Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine, sur le « Climat », sur l'« Environnement ».</i> <i>Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les nombres. Je m'aide des précisions (exemples : habitants, hab/km2,...) sur ces nombres.</i> - <i>Je recopie le nombre que j'ai choisi.</i>	1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je mémorise la partie/les parties d'un type de document donné que j'ai déjà traitée(s). 3. Je distingue les ressemblances et les différences entre les nombres qui accompagnent X. 4. Je réécrits par imitation les éléments de chaque partie du document symbolique qui correspond à une demande adéquate.	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Mémoriser 3. Distinguer/Discriminer 4. Reproduire/Utiliser par imitation

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Indicateur 12 - Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	<p>Je lis les questions et m'aide de la consigne.</p> <p>Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale.</p> <p>J'associe les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale à la notion de "destinataire du message" (A qui ?).</p> <p>Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur la notion "A qui ?".</p>	<p>1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.</p> <p>2. Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X.</p> <p>3. Je relie le concept X au concept Y.</p> <p>4. Je réécis par imitation certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept.</p>	<p>1. Identifier/Définir</p> <p>2. Identifier/Sélectionner (1)</p> <p>3. Associer/Relier (2)</p> <p>4. Reproduire/Utiliser par imitation</p>

**Tableau 18-E : tableau de dénomination des stratégies cognitives du sujet ETD03 en termes d'habiletés cognitives**

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Indicateur 12 -	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
<b>Repérer</b>	Q17	1.J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier. 2.Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 3.J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier.		1.Je résume chaque symbole au concept X. 2. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 3. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.	1. Identifier/Résumer 2. Identifier/Définir 3. Associer/Relier (2)
<b>Repérer pour réutiliser</b>	Q10	1.Je m'aide surtout de certains mots de la consigne. 2.Je trouve des mots et expressions sur le temps dans le tableau à étudier. 3.Je recopie ces mot et ces expressions le temp dans le tableau à remplir.		1. Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X. 2. Je détecte des informations dans une partie du texte/dans les rubriques à traiter. 3. Je réécrits par imitation les éléments qui indiquent X dans le tableau de demandes..	1. Identifier/Définir 2. Identifier/Détecter 3. Reproduire/Utiliser par imitation
<b>Repérer pour affirmer en réutilisant</b>	Q5	-		-	-
<b>Regrouper pour réutiliser</b>	Q8	2. J'associe certains mots de la consigne(exemples : Où, ville, pays) à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel.  3. <b>1 Pour commencer, j'ai lit tout dans le texte.</b> <b>2 En suite, j'ai téléchargé le file.</b> <b>3 J'ai appliqué du réponse du texte.</b>		2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter.  3. 1. à 3.3. Il s'agit d'une démarche par actions successives et non pas de stratégies cognitives.	2. Associer/Relier (2)  3. 1 à 3.3. ce n'est pas l'objectif de cette recherche de définir une démarche par actions en termes de stratégies cognitives.
<b>Regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant</b>	Q13	1. Je trouve la partie du document qui porte sur les « Activités de loisirs possibles » 2. J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 3. Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ».		1. Je sélectionne une partie/les parties d'un type de document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver l'information X. 2. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 3. Je réécrits par imitation X.	1. Identifier/ Sélectionner (1) 2. Associer/Relier (2) 3. Reproduire/Utiliser par imitation

Catégories d'habiletés langagières	Questionnaires du tuteur distant ordonnés selon le degré de complexité descendant des habiletés langagières	Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant pour chaque questionnaire du tuteur distant	Synthèse des types de stratégies cognitives	Habiletés cognitives
Réorganiser pour affirmer en réutilisant	Q4	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q20	-	-	-
Comparer pour réutiliser	Q1	1. Je donne du sens aux dessins. 2. Je fais une comparaison (ressemblance et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes. 3. J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste	1. Je convertis un symbole sous une forme verbale. 2. Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes. 3. Je relie la signification d'un dessin à un texte sur un stéréotype.	1. Identifier/convertir (2) 2. Distinguer/ Discriminer 3. Associer/Relier (1)
Comparer pour affirmer en réutilisant	Q6	-	-	-
Déduire pour affirmer en réutilisant	Q14	1. J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier. 2. Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations. 3. Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur la notion A qui ?	1. Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du document à traiter. 2. J'identifie et je distingue un élément qui porte sur X.  3. Je réécrits par imitation certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept.	1. Associer/Relier (2) 2. Distinguer/ Décomposer  3. Reproduire/Utiliser par imitation

**Tableau 18-F : tableau de dénomination des stratégies cognitives du sujet ETD13 en termes d'habiletés cognitives**

### **3.2. Analyse des données pour chaque sujet**

Nous allons à présent analyser les données recueillies par sujet et par bloc d'habileté langagière contenant une diversité plus ou moins importante d'habiletés cognitives.

#### **3.2.1. Le sujet ETD 12**

Concernant le bloc "Repérer", les stratégies cognitives du sujet ETD 12 correspondraient à :

- 2 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- 2 habiletés cognitives "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Identifier/Résumer"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Extraire/Détecter"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Regrouper", les stratégies cognitives du sujet ETD 12 seraient représentées par :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- 2 habiletés cognitives "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Réorganiser", les stratégies cognitives du sujet ETD 12 coïncideraient avec :

- 2 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Extraire/Détecter", il n'existe donc pas d'habiletés cognitives productrices dans ce bloc.

Concernant le bloc "Comparer", les stratégies cognitives du sujet ETD 12 concorderaient avec :

- 4 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Convertir (2)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Distinguer/Discriminer"



- une habileté cognitive "Distinguer/Décomposer", les habiletés cognitives productrices sont donc absentes de cette liste.

Concernant le bloc "Déduire", les stratégies cognitives du sujet ETD 12 utiliseraient :

- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (2)"
- une habileté cognitive "Distinguer/Décomposer". Ainsi, il n'y aurait pas de prise en compte d'habiletés cognitives productrices pour ce bloc.

### **3.2.2. Le sujet ETD 06**

Concernant le bloc "Repérer", les stratégies cognitives du sujet ETD 06 correspondraient à :

- 2 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Mémoriser"
- 2 habiletés cognitives "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Identifier/convertir (1)"
- une habileté cognitive "Identifier/Résumer"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (2)"
- 2 habiletés cognitives "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (2)"
- 2 habiletés cognitives productrices "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Regrouper", les stratégies cognitives du sujet ETD 06 seraient représentées par :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- 2 habiletés cognitives "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (2)"
- 2 habiletés cognitives productrices "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Réorganiser", les stratégies cognitives du sujet ETD 06 coïncideraient avec :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Mémoriser"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Comparer", les stratégies cognitives du sujet ETD 06 concorderaient avec :

- 2 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- 2 habiletés cognitives "Identifier/Mémoriser"
- une habileté cognitive "Identifier/Convertir (1)"
- 2 habiletés cognitives "Identifier/Convertir (2)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (1)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Extraire/Détecter"
- une habileté cognitive "Distinguer/Discriminer"
- une habileté cognitive "Distinguer/Décomposer", les habiletés cognitives productrices étant absentes de cette énumération.

Concernant le bloc "Déduire", les stratégies cognitives du sujet ETD 06 utiliseraient :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (2)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

### **3.2.3. Le sujet ETD 02**

Concernant le bloc "Repérer", les stratégies cognitives du sujet ETD 02 correspondraient à :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation". Or, cela n'est relatif qu'à une seule micro-tâche portant sur Q10;

Concernant le bloc "Regrouper", les stratégies cognitives du sujet ETD 02 seraient représentées par :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation". Ici aussi n'est prise en considération qu'une unique micro-tâche relative Q8.

Concernant le bloc "Réorganiser", il n'apparaît aucun résultat puisque le questionnaire du tuteur distant Q4 n'a pas été l'objet d'une réponse du sujet.

Concernant le bloc "Comparer", les stratégies cognitives du sujet ETD 02 concorderaient avec :

- une habileté cognitive "Identifier/Convertir (2)"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- une habileté cognitive "Distinguer/Discriminer"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation.

Cependant, ces types d'habiletés cognitives ne sont valables que pour une seule tâche correspondant à Q1.

Concernant le bloc "Déduire", les stratégies cognitives du sujet ETD 02 utiliseraient :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive productrice "Formuler/Produire".

#### **3.2.4. Le sujet ETD 05**

Concernant le bloc "Repérer", les stratégies cognitives du sujet ETD 05 correspondraient à :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- 2 habiletés cognitives "Identifier/Sélectionner (2)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Classer/Classifier". Cependant, aucune habileté productrice n'est présente dans cette liste.

Concernant le bloc "Regrouper", les stratégies cognitives du sujet ETD 05 seraient représentées par :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)". Ici aussi, le sujet semble ne pas utiliser pour cette seule micro-tâche relative à Q8 d'habiletés cognitives productrices.

Concernant le bloc "Réorganiser", le sujet ETD 05 n'a pas répondu au questionnaire Q4.

Concernant le bloc "Comparer", les stratégies cognitives du sujet ETD 05 concorderaient avec :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Convertir (2)"
- 2 habiletés cognitives "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (2)"
- une habileté cognitive "Distinguer/Décomposer", les habiletés cognitives productrices étant absentes de cette énumération.

Concernant le bloc "Déduire", les stratégies cognitives du sujet ETD 05 utiliseraient :

- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Extraire/Détecter". Aucune habileté productrice ne semble employée.

### **3.2.5. Le sujet ETD 03**

Concernant le bloc "Repérer", les stratégies cognitives du sujet ETD 03 correspondraient à :

- 3 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- 2 habiletés cognitives "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Regrouper", les stratégies cognitives du sujet ETD 03 seraient représentées sur une seule et unique tâche relative à Q8, par :

- 2 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- 2 habiletés cognitives "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Réorganiser", les stratégies cognitives du sujet ETD 03 coïncideraient avec :

- 2 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Comparer", les stratégies cognitives du sujet ETD 03 concorderaient avec :

- 3 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Mémoriser"

- une habileté cognitive "Identifier/Convertir (2)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Choisir/Sélectionner (2)"
- 2 habiletés cognitives "Distinguer/Discriminer"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Déduire", les stratégies cognitives du sujet ETD 03 utiliseraient :

- une habileté cognitive "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

### **3.2.6. Le sujet ETD 13**

Concernant le bloc "Repérer", les stratégies cognitives du sujet ETD 13 correspondraient à :

- 2 habiletés cognitives "Identifier/Définir"
- une habileté cognitive "Identifier/Résumer"
- une habileté cognitive "Identifier/Détecter"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Regrouper", les stratégies cognitives du sujet ETD 13 seraient représentées par :

- une habileté cognitive "Identifier/Sélectionner (1)"
- 2 habiletés cognitives "Associer/Relier (2)"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

Concernant le bloc "Réorganiser", le sujet n'a pas répondu au questionnaire Q4.

Concernant le bloc "Comparer", les stratégies cognitives du sujet ETD 13 seraient représentatives d'une seule micro-tâche avec :

- une habileté cognitive "Identifier/Convertir (2)"
- une habileté cognitive "Associer/Relier (1)"
- une habileté cognitive "Distinguer/Discriminer". Il n'y a pas d'habiletés cognitives productrices.

Concernant le bloc "Déduire", les stratégies cognitives du sujet ETD 13 utiliseraient :

- une habileté cognitive "Associer/Relier (2)"

- une habileté cognitive "Distinguer/Décomposer"
- une habileté cognitive productrice "Reproduire/Utiliser par imitation".

### **3.3. Commentaires**

Il est à noter que les deux instruments principaux permettant au tuteur distant d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR apparaissent comme concluants. En effet, en partant de la variable "texte", que ce soit à partir de la description d'une tâche ou de la dénomination de stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant, nous parvenons, à quelques exceptions près, à identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE dans le cadre de l'expérimentation qui s'est déroulée au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 en 2011.

Cependant, un sujet a dû être écarté de l'analyse des données (ETD 08). Nous pourrions faire l'hypothèse que ETD 08 n'a pas compris l'introspection qui aurait dû s'opérer en elle pour en dégager ses propres stratégies cognitives. Ou bien encore que ETD 08 aurait été victime d'une confusion en terminologie entre "les façons d'apprendre" ou "les façons de faire" employée au sein des questionnaires pour simplifier le langage et l'expression "stratégies cognitives". Ce pourrait être une raison pour laquelle, ce sujet a répondu aux questionnaires en termes d'actions ou de connaissances acquises. Concernant ETD 13, il en serait de même uniquement pour trois réponses au questionnaire Q8 où il emploierait en partie une démarche par actions successives au lieu d'évoquer ses stratégies cognitives. S'agissant de ETD 03, la dernière stratégie cognitive exprimée par ce sujet, relative à ses réponses au questionnaire Q1, ne peut être transposée en termes d'habiletés cognitives. En effet, le sujet utilise le terme "représente" dans l'énoncé "Je représente les stéréotypes que j'ai choisis". Or, ce terme "représente" est ambigu. Il pourrait s'agir d'une représentation mentale ou encore d'une transposition d'une forme symbolique sous une forme verbale, etc. En outre, nous remarquons, qu'en général, peu d'habiletés cognitives productrices ont été utilisées par l'ensemble des sujets. Or, bien que nous traitons de compréhension écrite au sein de cette recherche, il va s'en dire que l'interaction écrite n'est pas si loin dans la manière de procéder du dispositif de formation CEPACFLEA2.

## **4. Conclusion**

Ainsi au vu des résultats obtenus en termes d'instrumentation du tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive (hypothèse de recherche numéro 1) ainsi que du test expérimental de ces instruments auprès du public cible, nous pouvons confirmer notre seconde hypothèse de recherche à quelques nuances près explicitées ci-dessus.

En effet, lorsque la rédaction des stratégies cognitives est totale, nous n'avons rencontré qu'une seule difficulté s'agissant de l'expression d'une stratégie cognitive à l'aide d'un terme obscur ("représente"). De même lorsque le sujet emploie une démarche d'actions successives, il ne s'agit pas de stratégies cognitives, par conséquent nous ne pouvons utiliser nos instruments qui apparaissent comme inefficaces.

S'agissant de l'application ou non d'une numérotation à chaque stratégie cognitive, elles sont généralement répertoriées dans une ordre qui apparaît comme logique. Cependant, un sujet (ETD 06) semble avoir sa propre logique.

Concernant deux micro-tâches, la micro-tâche relative à répondre à la demande "A qui ?" au sein de la dernière carte postale (Q14) incitait à faire une inférence culturelle, ce qui apparaît comme difficile à ce niveau du CECR. Quant à la micro-tâche sur les indicateurs de temps (Q10), elle fut très difficile pour l'ensemble des sujets-apprenants.

Nous avons prévu d'intégrer un troisième indicateur à notre variable dépendante numéro 2 à savoir : établir l'existence d'une corrélation entre les stratégies cognitives en termes d'habiletés cognitives et la qualité des réponses de l'apprenant singulier pour une micro-tâche donnée de compréhension écrite. Cependant, au vu des résultats qui semblent plutôt de bonne qualité voire de très bonne qualité pour la majorité des apprenants et des rétroactions du tuteur distant généralisées à l'ensemble d'une macro-tâche donnée, il ne nous semble plus pertinent, par rapport à l'objet de la recherche, d'en faire état de façon précise.





---

## CONCLUSION GÉNÉRALE

---

## **1. Rappel des éléments clés de la recherche**

Au sein de notre recherche, nous avons notamment traité trois principaux objets des sciences cognitives : la psychologie cognitive, l'Intelligence artificielle et la linguistique. Au niveau de la linguistique, nous avons décrit la langue au niveau sémantique et pragmatique ce qui a permis d'instrumenter le tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive. Au niveau de la psychologie cognitive, nous avons pris le parti de caractériser les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 du CECR de FLE en termes d'habiletés cognitives. Ainsi, à la manière des psychologues cognitivistes, nous cherchons à décrire et à expliquer la cognition de l'organisme humain comme le fait l'Intelligence artificielle à partir de ses modélisations qui comparent l'homme et la machine afin de concevoir des programmes.

A travers la première partie de notre recherche, nous avons étudié les prémices de la perception, de sa fonction d'identification perceptive, des modèles mentaux s'ouvrant vers la notion de représentation en compréhension écrite et ce, afin d'engendrer l'émergence d'une fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant au sein d'un dispositif hybride de formation en passant par l'explicitation des notions de stratégie de lecture en Français Langue Étrangère (FLE), de tâche et de taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif. Cette deuxième partie, quant à elle, postérieurement à l'exposition de notre méthodologie de recherche qualitative, nous a invitée à poser la problématique suivante : étant donné que dans les environnements universitaires d'enseignement et d'apprentissage à distance, le tuteur, dans son activité de perception, a des difficultés à détecter les stratégies cognitives à l'origine d'un blocage (Villiot-Leclercq & Dessus, 2009), ce qui nécessite une instrumentation spécifique pour visualiser l'activité cognitive de l'apprenant dans son parcours d'apprentissage médiatisé, notre problématique de recherche a pour finalité d'instrumenter le tuteur distant en ce qui concerne sa fonction d'identification perceptivo-cognitive pour que cet acteur, d'une formation hybride sur la plateforme UMTICE, puisse identifier les stratégies cognitives en compréhension écrite de l'apprenant singulier d'un niveau A2 du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2. Enfin, nous exposons nos deux hypothèses de recherche afin d'instrumenter le tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive et d'expérimenter l'instrumentation sur le terrain.

### Conclusion générale

Lors de la première partie, nous nous sommes inspirée des théories cognitives de la perception jusqu'à traiter de l'approche computationnelle. En effet, Au sein des théories structuraliste et empiriste, la méthode de l'introspection est utilisée pour révéler les éléments conscients lors de l'accomplissement d'une tâche. Or, l'introspection est une méthode que le tuteur distant met en oeuvre par l'intermédiaire de ses questionnaires asynchrones mis à disposition de l'apprenant de FLE qui y rédige ses stratégies cognitives s'agissant d'une sélection de micro-tâches de compréhension écrite. Quant à l'approche analytique de Wundt (cité par Godefroid, 2008) elle classe des éléments psychiques (Godefroid, 2008, p. 47) pour atteindre la connaissance de la structure de la conscience. Il existe ici une similarité avec l'approche de la construction de l'instrument à destination du tuteur distant, cette construction partant d'une habileté langagière globale et de sa description en éléments commençant par un verbe d'action évaluatif afin d'en dégager, lors de la comparaison des taxonomies des objectifs pédagogiques de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007), des habiletés cognitives puis, des stratégies cognitives théoriquement utilisables par l'apprenant. Quant à la thèse de la modularité de Fodor (1986), elle démontre qu'il n'existe pas une unicité du système cognitif comme le propose Piaget (1998), mais bien une modularité des systèmes cognitifs. Pour ce faire, Fodor (1986) classe les processus psychologiques de manière fonctionnelle en trois catégories : les transducteurs, les systèmes périphériques et les systèmes centraux. Il est à noter que nous adhérons à la conception de la modularité des systèmes cognitifs telle que le fait Fodor. En outre, comme l'intelligence humaine reposerait plutôt sur des méthodes heuristiques qui lui permettent de tendre vers la finalité recherchée, l'approche computationnelle apparaît comme pertinente dans le cadre de notre recherche. Enfin, contrairement aux propos de Fodor (cité par Weil-Barais, 2011) qui maintient que le "langage de la pensée" semble de nature propositionnelle, ce qui sied à l'usage des langages informatiques, l'intelligence humaine reposerait plutôt sur un codage sous forme d'images mentales. Ainsi, le cognitivisme computationnel se centre sur les représentations mentales (Weil-Barais, 2011, pp. 51-52).

Puis nous nous sommes intéressée à l'identification perceptive qui aborde tout d'abord les cinq types de tâches qui encadrent et explicitent l'identification perceptive et qui cherchent à comprendre comment les processus attentionnels influent sur la tâche d'identification, démontre l'existence d'un continuum entre les processus automatiques et les processus contrôlés pour enfin s'appesantir sur notre système de contrôle cognitif de l'activité avant de citer divers types d'erreurs attentionnelles qui peuvent malencontreusement affecter les individus. La tâche d'identification perceptive d'un mot, par exemple, comprend en amont, une phase de détection de ce mot parmi toutes les significations du mot activées en mémoire

puis, l'identification du mot à partir de laquelle on accède à une signification contextualisée après récupération du code en mémoire correspondant à ce mot (Meunier, 2009, p. 114). Dans le cadre de cette recherche il s'est agi, à partir d'un énoncé rédigé par l'apprenant, d'identifier ses stratégies cognitives puis de les catégoriser en termes d'habiletés cognitives par un jeu de ressemblances et de différences ainsi qu'à l'aide d'inférences. Or, la catégorisation permet l'affectation d'un stimulus à une catégorie qui se situe déjà en mémoire et dès lors, non seulement l'identification plus ou moins globale d'un objet mais aussi d'initier des comparaisons (évaluation des ressemblances et des différences) notamment lors d'activités de jugement et d'inférences (Meunier, 2009, p. 115). En ce qui concerne l'attention, pour Camus (1996), il existe une importante variété de processus attentionnels. C'est alors qu'il importe de distinguer l'attention sélective ou dirigée (*focused attention*) de l'attention partagée ou divisée (*divided attention*). Lorsque le sujet traite un stimulus parmi plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention sélective alors que lorsque le sujet traite simultanément plusieurs stimuli, il s'agit de l'attention partagée (Cadet, 1998, pp. 140-141 ; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 36). Ainsi, la tâche du tuteur distant correspondrait bien à l'attention partagée dans la mesure où il s'agirait pour celui-ci de comprendre la réponse de l'apprenant à une micro-tâche donnée de compréhension écrite, de comprendre les énoncés produits en termes de stratégies cognitives et de comparer ces énoncés à la typologie des habiletés cognitives d'où une pluralité des tâches à effectuer. Concernant les caractéristiques des processus automatiques, le degré de pratique et le degré d'expertise du sujet sur une tâche auraient un effet sur ses performances, ainsi que sur l'automatisation des traitements de l'information (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 42) amoindrirait la charge cognitive. Ceci aiderait le tuteur distant dans le cadre de sa tâche de comparaison entre les réponses de l'apprenant en termes de stratégies cognitives et la typologie des habiletés cognitives. En effet, le tuteur distant, peu à peu, doit atteindre un certain automatisme dans sa tâche d'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier. Cependant, l'objectif n'est-il pas d'aller vers un continuum entre les processus automatiques et les processus de contrôle ? En effet, certaines recherches expérimentales conçoivent un "modèle de la recherche visuelle" tel un "processus continu", continuité décrite par la distinction entre les processus de décision perceptive et les impressions perceptives. En effet, la prise de décision perceptive demande au sujet une construction précise et sans ambiguïté de la représentation perceptive des stimuli observés, tandis que les impressions perceptives permettent rarement d'en construire une représentation du fait du bruit subtil qui empêche de générer une représentation sans ambiguïté. Ainsi, les processus attentionnels interviendraient au niveau de la décision donc à des phases tardives du traitement perceptif (Camus, 1996, pp. 86-87). Quant à l'acquisition d'une habileté cognitive, elle dépend de trois

étapes dont sont extraites les données suivantes : l'"encodage des instructions" telles que des objectifs, des consignes ou encore un mode d'emploi, pour atteindre des connaissances ; l'identification des régularités par la transformation des connaissances déclaratives en connaissances procédurales ; et la pratique (Camus, 1996, pp. 92-93). C'est justement le processus qu'opère progressivement le tuteur distant dans l'apprentissage de sa fonction perceptivo-cognitive. En ce qui concerne l'habileté cognitive, elle n'est pas un simple processus automatique généralisé. En effet, les habiletés cognitives élaborées dans le cadre de la typologie se doivent d'être dotées d'une certaine flexibilité en fonction du contexte situationnel de l'énoncé-réponse de l'apprenant en termes de stratégies cognitives. Cependant, leur bonne compréhension doit devenir un automatisme pour le tuteur distant en vue d'une application de plus en plus rapide. Toutefois, malgré les capacités du contrôle cognitif, l'individu peut faire des erreurs d'attention, il en est bien entendu de même pour le tuteur distant. Avant d'aborder la deuxième partie, nous traitons des modèles mentaux et des représentations en compréhension de texte, ce qui nous mène à une réflexion pour aboutir aux chapitres suivants, plus concrets. S'agissant plus précisément du modèle "Landscape" (van den Broek *et al.*, 1996, 1999 cités par Blanc & Brouillet, 2006) Blanc et Brouillet (2006, pp. 160-163) retracent qu'en tant que processus cyclique, la compréhension écrite dépend de l'activation de ses unités (concepts, idées) évoluant d'une phrase ou d'une proposition à une autre, tout en considérant la linéarité de la lecture. Or, certaines unités du texte sont maintenues activées bien que les ressources attentionnelles soient limitées. C'est ainsi que quatre sources d'activation peuvent être mises en oeuvre lors de chacun des cycles de traitement à savoir : la partie du texte dont le traitement est en cours de réalisation, le contenu du cycle de lecture antérieur, la réactivation par le lecteur des concepts déjà traités et enfin l'accès aux connaissances antérieures. En outre, il est à noter que les modèles mentaux sont des structures dynamiques construites au début de la lecture du texte et qui évoluent au fil des modifications rencontrées lors de la poursuite de la lecture. Or, du fait des capacités limitées de la mémoire de travail et de l'absence d'automatisme de cette activité, il existe des différences interindividuelles, ce qui est très intéressant pour la recherche menée ici. Par ailleurs, ce qui semble plus porteur dans le cadre de cette recherche s'avère être la représentation en compréhension de texte qui s'organise autour de la notion de cohérence. En effet, les standards de la cohérence sont confrontés aux variations interindividuelles ainsi qu'aux variations intra-individuelles selon les contraintes de la situation de compréhension bien que l'on puisse s'appuyer sur certains critères de cohérence universels.

### Conclusion générale

La deuxième partie de cette recherche concerne le tuteur distant et sa fonction d'identification perceptivo-cognitive au sein d'un dispositif hybride de formation dénommé CEPACFLEA2 (Communication Écrite & Perception de l'Activité Cognitive en FLE au niveau A2) que nous avons conçu et informatisé sur la plateforme UMTICE de l'Université du Maine. Dans un premier temps, est traité le développement de l'activité linguistique de compréhension écrite en FLE à un niveau A2 du CECR. Ensuite, il s'agit de comprendre l'évolution de la notion de stratégie de lecture en FLE. Enfin, on définit la notion de tâche selon l'approche actionnelle et l'approche communicative, on prend en considération l'évaluation des habiletés langagières au sein des deux typologies de Lussier (1992) puis, on s'appuie notamment sur la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et ses collaborateurs (1969) ainsi que sur la *New Taxonomy of Educational Objectives* de Marzano et Kendall (2007). En outre, le public cible sur lequel repose cette recherche considère l'apprenant singulier de FLE qui pourrait bénéficier de ce type de fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant afin de rendre ses apprentissages plus efficaces. Dans un deuxième temps, nous avons notamment dressé un tableau comparatif de recherches antérieures sur les rôles du tuteur distant, recherches que nous avons mises en perspective de manière contextualisée. Dans ce tableau, nous avons identifié dix grandes catégories de rôles du tuteur distant, catégories de rôles que nous avons structurées et d'où émane un rôle de régulation au plan cognitif. C'est notamment au sein des recherches de Bourdet (2005, 2007), Teutsch, Bourdet et Gueye (2004) qui, en analysant le rôle de régulation du tuteur distant, indiquent qu'il serait nécessaire d'aider l'apprenant à maîtriser ses stratégies cognitives, à expliquer sa méthode ainsi qu'à solliciter la rétrospection et la réflexivité de cet apprenant que l'on désire mener à l'autonomie, que nous avons découvert les prémices de cette fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant. En effet, les termes "stratégies cognitives", "rétrospection", "réflexivité" et "autonomie" chez l'apprenant font écho à notre recherche sur l'identification des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en compréhension écrite via une instrumentation artisanale qui aboutit à attribuer au tuteur distant une nouvelle fonction perceptivo-cognitive parmi les autres fonctions de ce rôle de régulation au plan cognitif.

En ce qui concerne la conception artisanale du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2, nous avons explicité le scénario pédagogique qui se compose de quatre unités d'enseignement/apprentissage. Nous évoquons ici uniquement les macro-tâches de compréhension écrite qui s'appuient sur des supports authentiques ou semi-authentiques et qui prennent, soit la forme informatique de "texte en ligne", soit la forme de "dépôt avancé de fichier". Ce sont sur certaines de leurs micro-tâches que portent les questionnaires du tuteur à

distance visant à faire émerger les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE. Ce dispositif de formation contient aussi un scénario de communication et un scénario d'encadrement. Enfin, nous avons réalisé un tableau, à partir du modèle d'intelligibilité de trois types de dispositifs conceptualisé par Bernard (1999, p. 175) visant la mise à distance de la formation, auquel nous avons ajouté l'approche socio-constructiviste. Ce tableau nous a permis de visualiser notre dispositif hybride de formation dont la prédominance tendrait vers l'approche constructiviste.

## **2. Les principaux résultats pour chacune des deux hypothèses de recherche**

La troisième partie de cette recherche expose la méthodologie de la recherche qualitative visant à l'instrumentation du tuteur distant pour identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite. Cette instrumentation de la fonction perceptivo-cognitive du tuteur distant a été expérimentée au sein d'un groupe de treize apprenants du Centre International d'Études Françaises (CIEF) de l'Université Lyon lumière 2. Ainsi, après avoir exposé le cadrage théorique de la recherche, la problématique et les deux hypothèses de recherche, nous proposons un protocole de recherche qualitative. Dans un premier temps, nous analysons plus précisément notre corpus de documents supports des neuf tâches que nous avons sélectionnées, puisque certaines de leurs micro-tâches donnent suite à un questionnaire du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives employées par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2. Dans un deuxième temps, nous présentons les outils que nous avons conçus pour instrumenter le tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive. Nous aboutissons ainsi à deux types d'instruments essentiels : la typologie théorique des habiletés cognitives et les questionnaires du tuteur à distance portant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE lors de la réalisation d'une micro-tâche donnée de compréhension écrite. Dans un troisième temps, nous exposons notre échantillon scindé en un groupe expérimental de 7 sujets (devenu ultérieurement 6 sujets, un sujet ayant été écarté) et en un groupe de contrôle de 6 sujets. Ensuite, nous décrivons et justifions notre méthode de recueil de données comprenant : un test de positionnement en communication écrite, un questionnaire d'entrée en formation, dix questionnaires du tuteur à distance destinés au groupe expérimental, un test d'évaluation sommative en compréhension et interaction écrites et un questionnaire de sortie de formation. A cela s'ajoutent les conditions de passation de l'expérimentation dont les séances se sont

### Conclusion générale

déroulées au sein d'une grande salle informatique de l'Université Lumière Lyon 2 et les biais de la méthodologie de la recherche.

Ensuite, nous opérationnalisons la première hypothèse de recherche qui associe la typologie des habiletés langagières de Lussier (1992) aux Taxonomies des Objectifs Pédagogiques relatives au domaine cognitif de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007) pour aboutir à une typologie des habiletés cognitives qui permet d'identifier et de nommer les stratégies cognitives que pourrait utiliser l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR lors de la réalisation de tâches de compréhension écrite. En confrontant les quatre indicateurs de la variable indépendante numéro 1 ("Association d'une typologie des habiletés langagières et de deux Taxonomies des objectifs pédagogiques relatives au domaine cognitif en vue de la conception d'une typologie théorique des habiletés cognitives") aux quatre indicateurs de la variable dépendante numéro 1 ("Identification et nomination des stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE en compréhension écrite"), nous aboutissons à des couples de verbes d'action évaluatif et cognitif formant des habiletés cognitives et qui sont organisés dans un ordre ascendant de complexité afin de proposer une typologie théorique des habiletés cognitives en compréhension écrite. Cette typologie permet de nommer des stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE pour certaines des micro-tâches de compréhension écrite sélectionnées au sein des neuf tâches retenues afin de proposer dix questionnaires du tuteur à distance (questionnaires choisis de manière raisonnée) en deux étapes, l'une complexe et l'autre adaptée langagièrement à l'apprenant d'un niveau A2 de FLE.

Enfin, nous opérationnalisons la seconde hypothèse de recherche qui a pour objet la mise à disposition du tuteur distant, dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive d'une typologie théorique des habiletés cognitives comme instrument de prise d'informations sur l'activité cognitive de l'apprenant singulier de FLE en vue d'identifier ses stratégies cognitives en termes d'habiletés cognitives, exercice effectué lors de l'expérimentation qui s'est déroulée au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2 du lundi 21 mars au lundi 16 mai 2011. Puis, nous avons confronté chaque indicateur de la variable dépendante ("Identification par un tuteur distant des stratégies cognitives de l'apprenant en termes d'habiletés cognitives") aux trois indicateurs de la variable indépendante ("Stratégies cognitives utilisées par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR"). La relation entre les trois indicateurs de la variable indépendante et le premier indicateur de la variable dépendante nous a permis de classer les types de stratégies cognitives (rédaction totale de stratégies cognitives, reprise totale ou partielle - majoritaire ou minoritaire - des exemples de stratégies cognitives)



### Conclusion générale

présentes dans les questionnaires du tuteur à distance, stratégies cognitives employées par chacun des sept apprenants du groupe expérimental et ce, pour chacun des dix questionnaires du tuteur à distance mais aussi, de prendre des informations sur l'organisation logique des stratégies cognitives de l'apprenant. Ainsi, lorsqu'il y a une reprise totale ou partielle des exemples de stratégies cognitives situés au sein des questionnaires du tuteur à distance, il est possible pour le tuteur distant d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant en termes d'habiletés cognitives (en fonction de la relation entre les trois indicateurs de la variable indépendante et le deuxième indicateur de la variable dépendante) grâce à deux instruments : la ou les dénomination(s) générale(s) des stratégies cognitives représentatives d'une habileté cognitive donnée et d'en assurer la vérification via la typologie théorique des habiletés cognitives confrontant les taxonomies de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007) afin de définir l'habileté cognitive en question. Cependant, lorsque la rédaction des stratégies cognitives de l'apprenant est totale, certains termes employés par celui-ci peuvent être obscurs du point de vue des représentations du tuteur distant. Dans ce cas, l'identification des stratégies cognitives par le tuteur distant peut s'avérer plus difficile et prendre plus de temps. En ce qui concerne l'ordonnancement des stratégies cognitives de l'apprenant au sein d'une réponse à un questionnaire donné du tuteur distant, il semble logique, excepté apparemment pour l'un des apprenants du groupe expérimental. S'agissant de la relation entre les trois indicateurs de la variable indépendante et du troisième indicateur de la variable dépendante, quel que soit le type de stratégies cognitives utilisé par l'apprenant singulier de FLE, les réponses aux macro-tâches et aux micro-tâches de compréhension écrite sont plutôt de bons résultats. Néanmoins, une inférence d'ordre culturel au sein d'une des micro-tâches portant sur un document-support fabriqué (c'est-à-dire trois cartes postales) et une micro-tâche d'identification des indicateurs de temps au sein d'un document authentique concernant les fêtes et traditions françaises ont mis la totalité des apprenants en difficulté.

### **3. Les perspectives de la recherche**

Après avoir démontré la possibilité d'identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en termes d'habiletés cognitives nous entrevoyons une perspective de recherche visant la réflexivité de l'apprenant singulier de FLE en opérationnalisant une troisième hypothèse de recherche menant à individualiser le parcours d'apprentissage sur un support numérique grâce au questionnement écrit asynchrone du tuteur distant sur l'articulation logique des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau

### Conclusion générale

A2 du CECR afin de faire émerger une typologie pragmatique des habiletés cognitives réellement utilisées par ce public en situation de compréhension écrite. Nous mettons donc en évidence les relations entre les indicateurs de trois variables. La variable dépendante a pour finalité "l'élaboration d'une typologie pragmatique des habiletés cognitives en compréhension écrite utilisée par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR". Elle est décomposée en trois indicateurs : le choix des stratégies cognitives par l'apprenant dans la liste d'exemples du tuteur à distance versus la rédaction totale ou partielle de ses stratégies cognitives par l'apprenant (Indicateur 1), le classement logique sur l'échelle du temps des stratégies cognitives de l'apprenant (Indicateur 2) et la mise en relation entre la typologie théorique et la réponse d'un apprenant à un questionnaire du tuteur distant pour définir une stratégie cognitive rédigée totalement ou partiellement par l'apprenant (Indicateur 3). La variable indépendante nommée "questionnement écrit asynchrone par un tuteur distant sur l'articulation logique des stratégies cognitives en compréhension écrite de l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR" prend en compte la corrélation entre le choix et la mise en œuvre de stratégies cognitives et une réponse fausse (Indicateur 3), une réponse incomplète (Indicateur 4) ou une bonne réponse (Indicateur 5) à une micro-tâche donnée de compréhension écrite. La variable intermédiaire intitulée "individualisation du parcours d'apprentissage de l'apprenant sur une plateforme de Formation à distance *Moodle*" reflète le parcours suivi par l'apprenant à travers l'écart entre un test de positionnement et un test final portant sur la compréhension écrite et l'interaction écrite (Indicateur 7), les modalités d'apprentissage utilisées par l'apprenant répertoriées dans deux items d'un questionnaire d'évaluation de la formation (Indicateur 8) et la réflexivité globale de l'apprenant sur son apprentissage en communication écrite traduites par deux items d'un questionnaire d'évaluation de la formation (Indicateur 9). Ici, l'objectif est de mettre en lumière la corrélation ou l'écart entre un panel de stratégies cognitives utilisées par l'apprenant et sa performance lors de la réalisation d'une tâche donnée de compréhension écrite. Il s'agit peut être aussi de mettre en évidence des profils d'apprenants en termes de réflexivité à travers l'émergence de typologies, cette fois plus pragmatiques, d'habiletés cognitives.

Cette recherche progresserait donc de la prise d'informations du tuteur distant sur les stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE vers la constitution de profils d'apprenants en termes de réflexivité.

### Conclusion générale

Enfin, nous insistons sur le fait que, ce qui nous importe concerne la méthodologie qualitative menant à la conception d'une typologie des habiletés cognitives. Tout au long de notre recherche, nous n'avons cessé de réfléchir à d'autres protocoles de recherche qualitatifs nous invitant à poursuivre notre recherche, notamment dans d'autres domaines disciplinaires tels que la lecture et la santé.



# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

## 1. Introduction générale

Claverie, B. (2005). Connaissance et cognition. In L'Harmattan (Ed.), *Cognitive. Science et pratique des relations à la machine à penser* (pp. 17-18). Paris: L'Harmattan, 2003.

Dupuy, J.-P. (1999). *Aux origines des sciences cognitives* (pp. 91-101). Paris: La Découverte/Poche, 1999.

Godefroid, J. (2008). (2<sup>e</sup> éd.). *Psychologie. Science humaine et science cognitive* (pp. 39-43). Bruxelles: Editions De Boeck Université. [En ligne]. [http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (Page consultée le 5 mars 2013).

Houdé, O., Mazoyer, B. & Tzourio-Mazoyer N. (2010). Introduction – La naissance d'une nouvelle discipline : l'imagerie cérébrale fonctionnelle. In Presses Universitaires de France (Eds.), *Cerveau et psychologie* (p. 16). Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

Joliot, M. (2010). L'Électro- et la magnéto-EncéphaloGraphie. In Presses Universitaires de France (Eds.), *Cerveau et psychologie* (p. 283). Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive* (pp. 13-18). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a., 1999.

Maingueneau, D. (1996). *Aborder la linguistique* (pp. 26-39). Paris : Éditions du Seuil, 1996.

Mazoyer, B. (2010a). L'imagerie par résonnance magnétique (IRM). In Presses Universitaires de France (Eds.), *Cerveau et psychologie* (pp. 207-208). Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

Mazoyer, B. (2010b). La Tomographie d'Émission de Positions (TEP). In Presses Universitaires de France (Eds.), *Cerveau et psychologie* (pp. 257-258). Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

Moeschler, J. & Auchlin A. (2000). *Introduction à la linguistique contemporaine* (pp. 7-11). Paris: Armand Colin/HER, 1997.

## 2. De la perception aux représentations en compréhension écrite

Bagot, J.-D. (1999). Le domaine de la perception. In Armand Colin (Eds), *Information, sensation et perception* (pp. 5-16). Paris: Armand Colin, 1996.

### Références bibliographiques

- Bertrand, A., & Garnier, P.-A. (2005). De l'information à la signification : la perception. In Studyrama (Eds.), *Psychologie cognitive* (pp. 81-84). Levallois-Perret: Studyrama, 2005.
- Blanc, N., Brouillet, D. (2006). Le Concept de Représentation en Psychologie Cognitive. In IN PRESS ÉDITIONS (Eds.), *Le concept de représentation en psychologie* (pp. 135-173). Paris: IN PRESS ÉDITIONS, 2006.
- Bonnet, C. (2003). La perception visuelle des formes. In Dunod (Eds.), *Traité de psychologie cognitive. Perception, action, langage* (T. 1, pp. 3-4). Paris: Bordas, 1989.
- Cadet, B. (1998). Sensation, perception, reconnaissance. In Press Éditions (Eds.), *Psychologie cognitive* (pp. 120-138). Paris: In Press Editions, 1998.
- Cadet, B. (1998). Processus attentionnels : Activation, inhibition, automatisations. In Press Éditions (Eds.), *Psychologie cognitive* (pp. 140-157). Paris: In Press Editions, 1998.
- Camus, J.-F. (1996). De l'étude de l'attention à l'analyse du système attentionnel. In Armand Colin/Masson (Eds.), *La psychologie cognitive de l'attention* (pp. 14-17). Paris: Armand Colin/ Masson, 1996.
- Camus, J.-F. (1996). L'attention et le contrôle de l'activité. In Armand Colin/Masson (Eds.), *La psychologie cognitive de l'attention* (pp. 82-101). Paris: Armand Colin/ Masson, 1996
- Camus, J.-F., Auclair, L. (2006). L'attention. In Bréal (2<sup>e</sup> éd.), *Psychologie cognitive. Cours. Documents. Exercices* (pp. 153-155). Rosny: Bréal, 2006.
- Chanquoy, L., Tricot, A., Sweller, J. (2007). Les fondements cognitifs des phénomènes liés à la charge cognitive. In Armand Colin (Eds.), *La charge cognitive. Théorie et applications* (pp. 35-56). Paris: Armand Colin, 2007.
- Chevaux, F. (2005). Le genre grammatical: représentation et traitements cognitifs. Thèse de doctorat en sciences cognitives, Université Lumière Lyon 2, Lyon, [En ligne].  
[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.chevaux\\_f&part=93933](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2005.chevaux_f&part=93933)  
(Page consultée le 31 mars 2013).
- Cordier, F., Crépault, J., Denhière, G., Hoc, J.-M., George, C., Richard, J.-F. (1990). Connaissances et représentations. In Bordas (Eds.), *Traité de psychologie cognitive 2. Le traitement de l'information symbolique* (pp. 36-37). Paris: Bordas, 1990.
- Delorme, A. & Flückiger, M. (2003). La problématique et les courants théoriques. In De Boeck Université (Eds.), *Perception et réalité. Une introduction à la psychologie des perceptions* (pp. 20-32). Bruxelles: Gaëtan Morin Éditeur Itée, 2003.
- Demailly, A. (2004). *Herbert Simon et les Sciences de conception* (pp. 94-96). Paris: L'Harmattan. [En ligne].  
[http://books.google.fr/books?id=12Qb-BjYRSkC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=herbert+a+simon+symboles&source=bl&ots=NkprDQYHOS&sig=f2oxf80z4aFRcjZEx-rAodzFApU&hl=fr&sa=X&ei=FM\\_3UNm0CojK0AX3z4HIAw&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=herbert%20a%20simon%20symboles&f=false](http://books.google.fr/books?id=12Qb-BjYRSkC&pg=PA95&lpg=PA95&dq=herbert+a+simon+symboles&source=bl&ots=NkprDQYHOS&sig=f2oxf80z4aFRcjZEx-rAodzFApU&hl=fr&sa=X&ei=FM_3UNm0CojK0AX3z4HIAw&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=herbert%20a%20simon%20symboles&f=false) (Page consultée le 17 janvier 2013).

### Références bibliographiques

- Denhière, G., Baudet, S. (1992). Les systèmes propositionnels : du concept à la signification du texte. In Presses Universitaires de France (Eds.), *Lecture, compréhension de texte et science cognitive* (pp.81-85). Paris: Presses Universitaires de France, 1992.
- Dolle, J.-M. (1999). (3<sup>e</sup> éd.) Données épistémologiques. In Dunod (Eds), *Pour comprendre Jean Piaget* (pp.52-69). Toulouse: Privat, 1974.
- Droz, R. & Rahmy, M. (1997). (7<sup>e</sup> éd.). Survol piagétien : l'homme et son œuvre. In Pierre Mardaga (Eds), *Lire Piaget* (p. 54). Sprimont: Pierre Mardaga, 1971.
- Dupuy, J.-P. (1999). Philosophie et cognition. In La Découverte/Poche (Eds), *Aux origines des sciences cognitives* (pp.102-106). Paris: Editions La Découverte & Syros, 1994.
- Ehrlich, M.-F., Tardieu, H. (1993). Modèles mentaux, modèles de situation et compréhension de textes. In Masson (Eds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations* (pp. 47-77). Paris: Masson, 1993.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularité de l'esprit. Essai sur la psychologie des facultés*. Paris: Les Éditions de Minuit, (Traduit de l'américain par Abel Gerschenfeld).
- Fortin, C., Rousseau, R. (1989). L'attention. In Télé-université (Eds.), *Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information* (pp. 97-98). Sainte-Foy : Télé-Université, 1989.
- Fortin, C., Rousseau, R. (1989). Concepts et catégories. In Télé-université (Eds.), *Psychologie cognitive. Une approche de traitement de l'information* (pp. 325-363). Sainte-Foy : Télé-Université, 1989.
- Godefroid, J. (2001). (1<sup>ère</sup> éd.). *Psychologie. Science humaine et science cognitive* (p. 48). Bruxelles: Editions De Boeck Université. [En ligne]. [http://books.google.fr/books?id=uXaHOXtS3xQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=uXaHOXtS3xQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb_s_ge_summary_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false) (Page consultée le 28 août 2012).
- Godefroid, J. (2008). (2<sup>e</sup> éd.). *Psychologie. Science humaine et science cognitive* (pp. 39-47). Bruxelles: Editions De Boeck Université. [En ligne]. [http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb\\_s\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (Page consultée le 5 mars 2013).
- Larochelle, M. Robitaille C. (2008). L'attention : un phénomène aux multiples déficits, (p. 4). [En ligne]. <http://www.comportement.net/tdahback/pdf/08.PDF> (Page consultée le 25 mai 2013).
- Le Danec, C. (2006/2007). Psychologie différentielle PSP2DF4\_S4 - Interaction cognition / conation (p.1.), [En ligne]. <http://www.univ-rouen.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1172696611874&LANGUE=0> (Page consultée le 25 mai 2013).
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive* (pp. 21-22). Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.
- Meunier, J.-M. (2009). Les représentations. In Dunod (Eds.), *Mémoires, représentations et traitements* (pp. 63-110). Paris: Dunod, 2009.
- Meunier, J.-M. (2009). Les traitements. In Dunod (Eds.), *Mémoires, représentations et traitements* (pp. 114-115). Paris: Dunod, 2009.

- Mouchetant-Rostaing, Y. (2001). Bases neurophysiologiques des processus impliqués dans le traitement visuel des stimuli à forte connotation psychosociale chez l'homme (visage et mots). Thèse de doctorat en psychologie cognitive, Université Lumière Lyon 2, Lyon, [En ligne]. [http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.mouchetant-rostaing\\_y&part=49636](http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2001.mouchetant-rostaing_y&part=49636) (Page consultée le 31 mars 2013).
- Nicolas, S., Bagot, J.-D., Charvillat, A., Doré-Mazars, K., Gyselinck, V. & Marquer, P. (2003). Organisation perceptive. In Armand Colin/VUEF (Eds.), *La psychologie cognitive* (p. 13). Paris: Armand Colin, 2003.
- Nicolas, S. (2007). La psychologie de l'attention avant Ribot. In L'Harmattan (Eds.), *La psychologie de l'attention* (pp. V-XLII). Paris: L'Harmattan, 2007, [En ligne]. [http://books.google.fr/books?id=9wJEP1eZgJAC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=9wJEP1eZgJAC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (Page consultée le 10 avril 2013).
- Piaget, J. (1998). L'intelligence de la perception. In Armand Colin (Eds), *Psychologie de l'intelligence* (pp. 88-92). Paris: Armand Colin, 1967.
- Reid, T. (1828). (2<sup>e</sup> éd.). *Œuvres complètes*. Tome 3 (p. 218). Paris: A. Sautet et C<sup>ie</sup>, Librairies, Alexandre Mesnier, Librairie. [En ligne]. [http://books.google.fr/books?id=fBG9\\_RIIU1MC&pg=PA218&lpg=PA218&dq=images+affaiblies+des+impressions&source=bl&ots=dli2DqDYvX&sig=ILUrVbSgtMKAKtLolBeBzqDwErE&hl=fr&sa=X&ei=R8M8UOrSDKza0QXBqIGoBQ&ved=0CDUQ6AEwADgK#v=onepage&q=images%20affaiblies%20des%20impressions&f=false](http://books.google.fr/books?id=fBG9_RIIU1MC&pg=PA218&lpg=PA218&dq=images+affaiblies+des+impressions&source=bl&ots=dli2DqDYvX&sig=ILUrVbSgtMKAKtLolBeBzqDwErE&hl=fr&sa=X&ei=R8M8UOrSDKza0QXBqIGoBQ&ved=0CDUQ6AEwADgK#v=onepage&q=images%20affaiblies%20des%20impressions&f=false) (Page consultée le 28 août 2012).
- Richard, J.-F. (1980). Introduction. In Presses Universitaires de France (Eds.), *L'attention* (pp. 13-14). Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- Richard, J.-F. (1980). Préparation sélective. In Presses Universitaires de France (Eds.), *L'attention* (p. 66). Paris: Presses Universitaires de France, 1980.
- Richard, J.-F. (1998). Comprendre : construire une représentation. In S.E.S.J.M./Armand Colin (Eds.), *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions* (pp. 84-88). Paris: S.E.S.J.M./Armand Colin, 1990.
- Rouet, J.-F. (2000). La représentation mentale des textes: état de la question et problématique. In Rapport en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Les Activités Documentaires Complexes. Aspects Cognitifs et Développementaux (pp. 5-20). Laboratoire Langage et Cognition, CNRS et Université de Poitiers, Poitiers, [En ligne]. [http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/IMG/pdf\\_HDR\\_J-F\\_Rouet\\_2013.pdf](http://cerca.labo.univ-poitiers.fr/IMG/pdf_HDR_J-F_Rouet_2013.pdf) (Page consultée le 9 juin 2013).
- Rui, B. (2000), Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle » (p. 11). In Acquisition et interaction en langue étrangère. N°13, [En ligne]. <http://aile.revues.org/387> (Page consultée le 18 mars 2013).
- Streri, A. (2011). Percevoir. In Quadrige (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (pp. 112-118). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- Streri, A. (2011). Approche psychophysique et étude des processus attentionnels. In Quadrige (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (pp. 119-128). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.



Streri, A. (2011). Voir. In Quadriga (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (pp. 147-151). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

Weil-Barais, A. (2011). Repères théoriques. In Quadriga (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (pp. 37-52). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

Winkin, Y. (2001). Une conception « télégraphique » ; In Editions De Boeck & Lacier S.A. / Editions du Seuil (Eds.), *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain* (pp. 27-53). Bruxelles: Editions de Boeck & Lacier S.A., 1996.

Winkin, Y. (2001). Une conception « orchestrale » ; In Editions De Boeck & Lacier S.A. / Editions du Seuil (Eds.), *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain* (pp. 54-90). Bruxelles: Editions de Boeck & Lacier S.A., 1996.

### **3. La fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant au sein d'un dispositif hybride de formation**

Alava, S., Pruvost-Safourcade, S. (2010). Approche qualitative du rôle du tuteur de FOAD dans l'enseignement supérieur. [En ligne]. Université de Toulouse le Mirail.

[http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/AIPU%20ALAVA-PRUVOST\\_SAFOURCADE\\_2008.doc](http://llearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/AIPU%20ALAVA-PRUVOST_SAFOURCADE_2008.doc). (Page consultée le 6 juillet 2013).

Bachimont B., Cailleau I., Crozat S., Majada M., Spinelli S. (2002). Outils auteurs : approche industrielle versus approche artisanale (p. 2). In Actes du colloque ARIADNE'2002, Lyon. [En ligne]. <http://scenari.utc.fr/ics/res/crozat02ariadne.pdf> (Page consultée le 22 juillet 2013).

Bernard, M. (1999). Pour une mise à DISTANCE en FORMATION. In L'Harmattan (Eds.), *Penser la mise à distance en formation* (pp. 105-187). Paris: L'Harmattan, 1999.

Bernatchez, P.-A. (2003). Vers une nouvelle typologie des activités d'encadrement et du rôle des tuteurs. In Revue du Conseil Québécois de la Formation à Distance (pp. 5-26), Vol. 6, No. 1. [En ligne], Université de Montréal. [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D6\\_1\\_b.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D6_1_b.pdf). (Page consultée le 6 juillet 2013).

Bloom, B.S. et al. (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif*, Tome 1. Montréal: les Entreprises ÉDUCATION NOUVELLE, Inc., 1956 (Traduit de l'américain par Marcel Lavallée).

Bourdet, J.-F. (2003). Tutorat en ligne : un métier nouveau. In revue Le Français dans le monde (pp 36-40), No. 328, juillet-août.

Bourdet, J.-F. (2005). Formation et enseignement en ligne, évolution des rôles et des compétences. In Actes du Troisième Colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Nouveaux contextes, nouvelles compétences » (pp. 138-142), Ecole centrale de Lille, France, juin.

Bourdet, J.-F. (2006). Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur. In Clé International (Eds.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation* (pp. 32-43), Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, No. 40, juillet..

### Références bibliographiques

Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. In Alsic (pp. 23-32), Vol. 10, No. 1. [En ligne]. Université du Maine. <http://alsic.revues.org/index522.html>. (Page consultée le 6 juillet 2013).

Cicurel, F. (1991). Lire en classe. In Hachette (Eds.), *Lectures interactives en langue étrangère* (pp. 16-17). Paris: Hachette, 1991.

Conseil de l'Europe (2005). Approche retenue. In Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier (Eds.), *Cadre européen commun de référence pour les langues* (p. 15). Paris: Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2005.

Conseil de l'Europe (2005). Niveaux communs de référence. In Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier (Eds.), *Cadre européen commun de référence pour les langues* (pp. 25-34). Paris: Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier, 2005.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. In Clé International (Eds.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (pp. 15-16), *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°45, Paris: Clé International, janvier 2009.

Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005). Quelques concepts organisateurs en didactique des langues. In Presses universitaires de Grenoble (Eds.), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp. 90-94). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance. In revue Distances et Savoirs (pp. 19-46), Vol. 1, No. 1. [En ligne]. Université de Liège. <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm> (Page consultée le 6 juillet 2013).

Depover, C., Quintin, J.-J. (2011a). Tutorat et modèles de formation à distance. In Éditions De Boeck Université (Eds.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 15-18). Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2011.

Depover, C., Quintin, J.-J. (2011b). Le tutorat et sa mise en oeuvre. In Éditions De Boeck Université (Eds.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 39-48). Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2011.

De Lièvre, B., Temperman, G. (2011). L'usage des outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat. In Éditions De Boeck Université (Eds.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 88-94). Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2011.

Dévelotte, C. (1989). Stratégies de lecture d'un article de presse en langue étrangère (pp. 33-38), mémoire de D.E.A. Université Paris III - Sorbonne Nouvelle.

Glikman, V. (2002-3). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. In Education Permanente (pp. 55-69), No. 152.

Glikman, V. (2011). Tuteur à distance, un métier, une identité ? In Éditions De Boeck Université (Eds.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 144-145). Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2011.

Guité, F. (2007). Aide-mémoire graphique. Taxonomie de Bloom. [En ligne]. <http://www.francoisguite.com/wp-content/uploads/2011/10/TaxomieBloom1.png> (Page consultée le 25 mars 2007).

- Ivanova-Fournier, P. (2010). L'apprenant sinophone - du savoir vers les stratégies d'apprentissage (pp. 233-243). In *Synergies Algérie*, n°10. [En ligne]. <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie10/petya.pdf> (Page consultée le 30 juin 2013).
- Labédie, G., Amossé, G. (2001), Le socio-constructivisme. In DDEC de Nantes. [En ligne]. <http://gamosse.free.fr/socio-construct/Rp70109.htm> (Page consultée le 22 juillet 2013).
- Lussier, D. (1992). Évaluer les habiletés langagières. In Hachette (Eds.), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* (p.79). Paris: Hachette, 1992.
- Mangenot, F. (2011). Spécificités du tutorat en langues. In Éditions De Boeck Université (Eds.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 213-225). Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2011.
- Marzano, R.J, Kendall, J.S. (2007, 2nd ed.), *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère* (pp. 157-159). Paris: Hachette, 1990.
- Narcy-Combes, J.-P., Walski, J. (2004). Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions. In Les Cahiers de l'APLIUT (Eds.), *A la recherche de situations communicatives authentiques. L'apprentissage des langues par les tâches* (pp. 35-38). Vol. XXIII n°1. Toulouse: Les Cahiers de l'APLIUT, février 2004.
- Nissen, E. (2011). Analyser les rôles du tuteur dans une formation hybride : distinguer les interactions verbales à distance et en présentiel. In ELLUG (Eds.), *Interagir et apprendre en ligne* (pp. 147-166). Grenoble: ELLUG, 2011.
- Peeter, H., Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. In CNRS Éditions (Eds.), *Le dispositif entre usage et concept* (p. 22), Hermès n°25, Cognition, Communication, Politique. Paris: CNRS Éditions, 1999.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. In CNRS Éditions (Eds.), *Le dispositif entre usage et concept* (p. 153), Hermès n°25, Cognition, Communication, Politique. Paris: CNRS Éditions, 1999.
- Quintin, J.-J. (2011). L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints. In Éditions De Boeck Université (Eds.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 61-69). Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2011.
- Rodet, J. (2011). Formes et modalités de l'aide apportée par le tuteur. In Éditions De Boeck Université (Eds.), *Le tutorat en formation à distance* (pp. 159-170). Bruxelles: Éditions De Boeck Université, 2011.
- Rosen, É. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. In Clé International (Eds.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* (pp. 6-14), Le Français dans le monde, Recherches et applications n°45, Paris: Clé International, janvier 2009.
- Rosen, É., Reinhardt, C. (2010). Au coeur du Cadre : les échelles et les descripteurs. In CLE International (Eds.), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* (pp. 49-50). Paris: CLE International, 2010.

Rui, B. (1997). La (re)construction de sens dans la lecture de textes en L1, L2. Stratégies privilégiées de lecture et (re)construction du pôle émetteur (pp. 171-180). Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Didactique et Sémiotique, Université de Franche-Comté.

Rui, B. (2000). Exploration de la notion de 'stratégie de lecture' en français langues étrangère et maternelle (pp. 1-17). In *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 13. [En ligne]. <http://aile.revues.org/387> (Page consultée le 30 juin 2013).

Teutsch, P., Bourdet, J.-F., Gueye, O. (2004). Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne. In Actes de TICE'2004 (pp. 59-66), Compiègne, France. [En ligne]. Université du Maine. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000694/fr/> (Page consultée le 6 juillet 2013).

#### **4. Méthodologie de la recherche qualitative et instrumentation du tuteur distant pour identifier les stratégies cognitives de l'apprenant singulier d'un niveau A2 de FLE en compréhension écrite**

Bagot, J.-D. (1999). Le domaine de la perception. In Armand Colin (Eds), *Information, sensation et perception* (p. 9). Paris: Armand Colin, 1996.

Bernard, M. (1999). Pour une mise à DISTANCE en FORMATION. In L'Harmattan (Eds.), *Penser la mise à distance en formation* (p. 175). Paris: L'Harmattan, 1999.

Bertrand, A., & Garnier, P.-A. (2005). De l'information à la signification : la perception. In Studyrama (Eds.), *Psychologie cognitive* (p. 83). Levallois-Perret: Studyrama, 2005.

Blanc, N., Brouillet, D. (2006). Le Concept de Représentation en Psychologie Cognitive. In IN PRESS ÉDITIONS (Eds), *Le concept de représentation en psychologie* (pp. 160-167). Paris: IN PRESS ÉDITIONS, 2006.

Bloom, B.S. et al. (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif*, Tome 1. Montréal: les Entreprises ÉDUCATION NOUVELLE, Inc., 1956 (Traduit de l'américain par Marcel Lavallée).

Cadet, B. (1998). Processus attentionnels : Activation, inhibition, automatiser. In Press Éditions (Eds.), *Psychologie cognitive* (pp. 140-141). Paris: In Press Editions, 1998.

Camus, J.-F. (1996). De l'étude de l'attention à l'analyse du système attentionnel. In Armand Colin/Masson (Eds.), *La psychologie cognitive de l'attention* (pp. 15-17). Paris: Armand Colin/ Masson, 1996.

Camus, J.-F. (1996). L'attention et le contrôle de l'activité. In Armand Colin/Masson (Eds.), *La psychologie cognitive de l'attention* (pp. 86-93). Paris: Armand Colin/ Masson, 1996.

Chanquoy, L., Tricot, A., Sweller, J. (2007). Les fondements cognitifs des phénomènes liés à la charge cognitive. In Armand Colin (Eds.), *La charge cognitive. Théorie et applications* (pp. 36-56). Paris: Armand Colin, 2007.

Cicurel, F. (1991). Les écrits de l'échange. In Hachette (Eds.), *Lectures interactives en langue étrangère* (p. 75). Paris: Hachette, 1991.

Cuq, J.-P, Gruca, I. (2005). Méthodologies et méthodes. In Presses universitaires de Grenoble (Eds.), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (pp. 265-266). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.

Garletti, A. (2010), An On-line Tutor's Instrument to Visualize the Learner's Cognitive Activity. In Paula Escudeiro Editor (Ed.), *Proceedings of 9<sup>th</sup> European Conference on e-Learning* (Vol. 2, pp. 740-748). Porto: Academic Publishing Limited, 2010.

Garletti, A. (2012), Digital typology modelling of cognitive abilities. In, Eddy J. Davelaar Editor (Ed.), *Connectionist models of neurocognition and emergent behaviour. From Theory to Applications* (pp. 283-285), *Proceedings of the 12<sup>th</sup> Neural Computation and Psychology Workshop* (Vol. 20, pp. 277-291). London: World Scientific Publishing, 2012.

Godefroid, J. (2008). (2<sup>e</sup> éd.). *Psychologie. Science humaine et science cognitive* (p. 47). Bruxelles: Editions De Boeck Université. [En ligne]. [http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (Page consultée le 5 mars 2013).

Guité, F. (2007). Aide-mémoire graphique. Taxonomie de Bloom. [En ligne]. <http://www.francoisguité.com/wp-content/uploads/2011/10/TaxomieBloom1.png> (Page consultée le 25 mars 2007).

Kevassay, S. (2006, 4<sup>e</sup> éd.). La vérification empirique ou l'hypothèse confirmée ou infirmée par l'enquête de terrain. In Librairie Vuibert (Eds.), *Mémoire de recherche* (pp. 107-118). Paris: Librairie Vuibert, 2006.

Lussier, D. (1992). Évaluer les habiletés langagières. In Hachette (Eds.), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* (p.79). Paris: Hachette, 1992.

Marzano, R.J, Kendall, J.S. (2007, 2nd ed.), *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

Meunier, J.-M. (2009). Les traitements. In Dunod (Eds.), *Mémoires, représentations et traitements* (pp. 114-115). Paris: Dunod, 2009.

Pellerey, M. (1996). Il questionario QSA e la sua utilizzazione. In LAS (Eds.), *Questionario sulle strategie d'apprendimento (QSA)* (pp. 15-20). Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 1996.

Puren, C., Bertocchini, P., Costanzo, E. (1998). Compréhension et expression écrites. In ellipses (Eds), *Se former en didactique des langues* (p. 123). Paris: ellipses, 1998.

Streri, A. (2011). Percevoir. In Quadrige (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (pp. 113-114). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

Streri, A. (2011). Approche psychophysique et étude des processus attentionnels. In Quadrige (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (p. 126). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

Villiot-Leclercq, E, Dessus, P. (2009). Les contraintes de l'activité de tutorat à distance. Supervision et contrôle de situations dynamiques. In l'Atelier "Instrumentation des activités du tuteur" de la conférence EIAH'09 (pp. 45-52), Le Mans: 2009. [En ligne]. <http://hal.inria.fr/docs/00/41/14/40/PDF/eiah09.pdf> (Page consultée le 20 septembre 2009)

Weil-Barais, A. (2011). Repères théoriques. In Quadrige (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (pp. 51-52). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.



## **5. Conclusion générale**

Bernard, M. (1999). Pour une mise à DISTANCE en FORMATION. In L'Harmattan (Eds.), *Penser la mise à distance en formation* (pp. 105-187). Paris: L'Harmattan, 1999.

Blanc, N., Brouillet, D. (2006). Le Concept de Représentation en Psychologie Cognitive. In IN PRESS ÉDITIONS (Eds.), *Le concept de représentation en psychologie* (pp. 160-163). Paris: IN PRESS ÉDITIONS, 2006.

Bloom, B.S. et al. (1969), *Taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif*, Tome 1. Montréal: les Entreprises ÉDUCATION NOUVELLE, Inc., 1956 (Traduit de l'américain par Marcel Lavallée).

Bourdet, J.-F. (2005). Formation et enseignement en ligne, évolution des rôles et des compétences. In Actes du Troisième Colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Nouveaux contextes, nouvelles compétences » (pp. 138-142), Ecole centrale de Lille, France, juin.

Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. In Alsic (pp. 23-32), Vol. 10, No. 1. [En ligne]. Université du Maine. <http://alsic.revues.org/index522.html>. (Page consultée le 6 juillet 2013).

Cadet, B. (1998). Processus attentionnels : Activation, inhibition, automatisisation. In Press Éditions (Eds.), *Psychologie cognitive* (pp. 140-141). Paris: In Press Editions, 1998.

Camus, J.-F. (1996). L'attention et le contrôle de l'activité. In Armand Colin/Masson (Eds.), *La psychologie cognitive de l'attention* (pp. 86-93). Paris: Armand Colin/ Masson, 1996

Chanquoy, L., Tricot, A., Sweller, J. (2007). Les fondements cognitifs des phénomènes liés à la charge cognitive. In Armand Colin (Eds.), *La charge cognitive. Théorie et applications* (pp. 36-42). Paris: Armand Colin, 2007.

Godefroid, J. (2008). (2<sup>e</sup> éd.). *Psychologie. Science humaine et science cognitive* (p. 47). Bruxelles: Editions De Boeck Université. [En ligne]. [http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.fr/books?id=E7PNQogQ6kQC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (Page consultée le 5 mars 2013).

Lussier, D. (1992). Évaluer les habiletés langagières. In Hachette (Eds.), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette, 1992.

Meunier, J.-M. (2009). Les traitements. In Dunod (Eds.), *Mémoires, représentations et traitements* (pp. 114-115). Paris: Dunod, 2009.

Marzano, R.J, Kendall, J.S. (2007, 2nd ed.), *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

Teutsch, P., Bourdet, J.-F., Gueye, O. (2004). Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne. In Actes de TICE'2004 (pp. 59-66), Compiègne, France. [En ligne]. Université du Maine. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000694/fr/> (Page consultée le 6 juillet 2013).

Villiot-Leclercq, E, Dessus, P. (2009). Les contraintes de l'activité de tutorat à

Références bibliographiques

distance. Supervision et contrôle de situations dynamiques. In l'Atelier "Instrumentation des activités du tuteur" de la conférence EIAH'09 (pp. 45-52), Le Mans: 2009. [En ligne]. <http://hal.inria.fr/docs/00/41/14/40/PDF/eiah09.pdf> (Page consultée le 20 septembre 2009)

Weil-Barais, A. (2011). Repères théoriques. In *Quadrige* (2<sup>e</sup> éd.), *L'homme cognitif* (pp. 51-52). Paris: Presses Universitaires de France, 1993.





# Index des notions principales

1. Les notions principales citées sont celles relatives au traitement de nos deux hypothèses de recherche (chapitres 9 et 10).

2. Les notions que nous avons conçues sont accompagnées d'un \*.

\*fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant : 379, 381, 422

\*habiletés cognitives : 288, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 376, 378, 381, 382, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422

- \*associer/relier (1) : 348, 360, 368, 377, 404, 414, 417, 420

- \*associer/relier (2) : 329, 331, 333, 335, 336, 337, 341, 342, 345, 351, 354, 355, 360, 361, 368, 369, 377, 401, 402, 403, 404, 405, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420

- \*choisir/sélectionner (1) : 348, 360, 370, 377, 401, 402, 409, 411, 420

- \*choisir/sélectionner (2) : 346, 352, 356, 360, 370, 377, 402, 403, 404, 405, 409, 411, 415, 416, 417, 419, 420

- \*classer/classifier : 332, 342, 360, 373, 378, 408, 418

- \*condenser/résumer : 338, 360, 370, 377

- \*distinguer/décomposer : 344, 345, 355, 360, 372, 378, 402, 404, 409, 414, 416, 417, 419, 421

- \*distinguer/discriminer : 347, 351, 360, 372, 378, 402, 404, 407, 411, 414, 415, 417, 418, 420

- \*extraire/détecter : 331, 334, 336, 339, 342, 352, 356, 360, 361, 367, 371, 377, 401, 402, 405, 409, 415, 417, 419

- \*formuler/produire : 334, 339, 343, 353, 357, 361, 375, 378, 407, 418

- \*identifier/convertir (1) : 328, 347, 359, 366, 376, 403, 404, 416, 417, 419

- \*identifier/convertir (2) : 344, 359, 366, 376, 402, 404, 407, 409, 411, 414, 415, 417, 418, 420

- \* identifier/définir : 328, 330, 333, 335, 337, 341, 344, 347, 349, 354, 359, 361, 363, 376, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 415, 416, 417, 418, 419, 420

- \*identifier/détecter : 331, 335, 359, 377, 401, 403, 406, 407, 408, 413, 416, 417, 418, 420

- \*identifier/examiner : 338, 359, 367, 377

- \*identifier/mémoriser : 333, 341, 349, 350, 359, 364, 376, 403, 404, 405, 411, 416, 417, 419

- \*identifier/résumer : 328, 359, 367, 376, 401, 403, 413, 415, 416, 420

- \* Identifier/sélectionner (1) : 329, 330, 337, 354, 359, 365, 376, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 410, 412, 413, 415, 416, 417, 418, 419, 420

- \*identifier/sélectionner (2) : 329, 359, 367, 377, 401, 403, 408, 416, 418

- \* reproduire/utiliser par imitation : 332, 334, 336, 339, 340, 343, 348, 352, 357, 361, 374, 378, 401, 403, 404, 405, 406, 407, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421

habiletés langagières (réceptives et productrices) : 288, 290, 291, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 304, 306, 307, 309, 310, 312, 313, 315, 316, 318, 319, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 362, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415

- \*comparer pour affirmer en réutilisant : 313, 314, 315, 325, 349, 350, 351, 352, 353, 384, 386, 389, 391, 393, 395, 397, 402, 405, 407, 409, 411, 414

- \*comparer pour repérer : 307, 308, 309, 323, 344, 345, 346, 384, 386, 389, 391, 393, 395, 397, 402, 404, 407, 409, 411, 414

- \*comparer pour réutiliser : 310, 311, 312, 324, 347, 348, 384, 386, 389, 391, 393, 395, 397, 402, 404, 407, 409, 411, 414

- \*déduire pour affirmer en réutilisant : 316, 317, 318, 326, 354, 355, 356, 357, 384, 387, 389, 391, 393, 395, 397, 402, 405, 407, 409, 412, 414

- \*réorganiser pour affirmer en réutilisant : 304, 305, 306, 322, 341, 342, 384, 386, 389, 391, 393, 394, 397, 402, 404, 407, 409, 410, 414

- \*regrouper pour réutiliser : 299, 300, 321, 331, 335, 336, 383, 385, 388, 390, 392, 394, 396, 401, 403, 406, 408, 410, 413

- \*regrouper et déduire pour affirmer en réutilisant : 301, 302, 303, 321, 322, 337, 338, 339, 383, 385, 388, 390, 392, 394, 396, 401, 404, 406, 408, 410, 413

- \*repérer : 292, 293, 319, 328, 329, 383, 385, 388, 389, 390, 392, 394, 396, 401, 403, 406, 408, 410, 413,

- \* repérer pour affirmer en réutilisant : 297, 298, 320, 333, 334, 383, 385, 388, 390, 392, 394, 396, 401, 403, 406, 408, 410, 413

- \*repérer pour réutiliser : 294, 295, 296, 320, 330, 332, 383, 385, 388, 390, 392, 394, 396, 401, 403, 406, 408, 410, 413

\*instrument de synthèse de la dénomination de chaque type de stratégies cognitives : 362

micro-tâche de compréhension écrite : 288, 290, 326, 327, 358, 360, 361, 378, 379, 422

opérations cognitives : 226, 358, 359, 360, 361

production : 290

réception : 290

scénario : 286

sept facteurs cognitifs : 286, 287

- auto-interrogation : 287

- autorégulation : 286

- désorientation : 286

- difficulté de concentration : 287

- disponibilité à la collaboration : 286

- stratégies élaboratives : 286

- usage des organisateurs sémantiques graphiques pour comprendre et se souvenir : 287

stratégies cognitives : 287, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 374, 375, 379, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422

\*synthèse des types de stratégies cognitives pour chaque habileté cognitive : 379, 381, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414

taxonomies des Objectifs Pédagogiques domaine cognitif : 287, 288, 290, 319, 322, 323, 324, 327, 358, 359, 362, 372, 373

types de tâches évaluatives demandées à l'apprenant : 291

typologie des habiletés langagières : 287, 288

\*typologie théorique des habiletés cognitives : 287, 288, 327, 358, 360, 361, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 381

Index des notions principales

variable "texte" : 326, 421

\*verbe d'action cognitif : 288, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359

\*verbe d'action évaluatif : 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 362

\*verbe d'action relatif à la production : 291

\*verbe d'action relatif à la réception : 291



# Index des auteurs cités

## A

Acquin (d'), T. : 27  
Alava, S. : 203, 205, 210, 211, 212, 213, 214  
Allport, A.D. : 86  
Amossé, G. : 229  
Anderson, J.R. : 95, 96, 111, 112  
Anderson, L.W. : 153, 178, 179, 180, 183  
Anglin, J. : 135  
Antonis, B. : 86  
Aristote : 24, 27  
Attneave, F. : 72  
Auchelin, A. : 15

## B

Bachimont, B. : 219, 248  
Back, K.W. : 71  
Bagot, J.-D. : 22, 23, 24, 25, 41, 56  
Barclay, J.R. : 127  
Bartlett, F. : 120, 136  
Bateson, G. : 59, 74, 75  
Baudet, S. : 118, 131, 145  
Bernard, M. : 228, 234, 245, 430  
Bernatchez, P.-A. : 204, 208, 211, 212  
Bertocchini, P. : 249  
Bertrand, A. : 41  
Biederman, I. : 67, 68  
Birdwhistell, R. : 59, 74, 75, 76, 77, 107  
Blanc, N. : 119, 132, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 242, 243  
Bloom, B.S. : 153, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 182, 183, 185, 243, 245, 284, 319, 320, 321, 326, 358, 426, 429, 431, 432  
Bonnet, C. : 22, 23  
Boucart, M. : 92  
Bourdet, J.-F. : 203, 204, 209, 210, 211, 214, 216, 244, 429  
Bower, G.H. : 129  
Bransford, J.D. : 66, 123, 126, 127  
Brentano, F.C. : 28, 29  
Broadbent, D.E. : 84, 89

Brouillet, D. : 119, 132, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 242, 243  
Bruce, V. : 68, 69, 106  
Bruner, J.S. : 25, 40, 53, 56, 239  
Burge, E. : 204

## C

Cadet, B. : 41, 65, 109  
Camus, J.-F. : 60, 81, 82, 88, 89, 91, 98, 100, 101, 102, 108, 113, 240, 427  
Chajeczky, D. : 90  
Chanquoy, L. : 82, 93  
Charlier, P. : 228  
Charolles, M. : 165  
Cherry, E.C. : 83, 84  
Chevaux, F. : 106  
Chomsky, N. : 12  
Cicurel, F. : 161, 162  
Clark, H.H. : 123  
Claverie, B. : 15  
Cohen, R.A. : 60, 82, 108, 240  
Collins, A.M. : 133, 137  
Converse, P. : 72  
Costanzo, E. : 248, 249  
Coste, D. : 169, 185  
Cuq, J.-P. : 153, 154, 248

## D

Dabène, L. : 154  
De Lièvre, B. : 191  
Denhière, G. : 118, 131, 145  
Denis, B. : 204, 208, 211, 214  
Depover, C. : 188, 189, 190, 214  
Descartes : 24, 27, 28  
Dessus, P. : 18  
Deutsch, D. : 85  
Deutsch, J.A. : 85  
Dévelotte, C. : 152, 162  
Duncker, K. : 38  
Dupuy, G. : 13

## E

Ebbinghaus, H. : 31

Ehrlich, S. : 117, 119, 125, 130, 140, 146  
Engel, P. : 13  
Enns, J.T. : 91

## F

Fechner, G.T. : 64  
Festinger, L. : 71  
Fodor, J.A. : 23, 25, 26, 39, 41, 42, 43, 44,  
45, 46, 47, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 89, 110,  
239, 240, 426  
Fortin, C. : 132, 136  
Franks, J.J. : 66, 123, 127

## G

Gall, F.J. : 26, 42  
Garnier, P.-A. : 41  
Gelade, G. : 89  
Gibson, J.J. : 25, 35, 36  
Glenberg, A.M. : 129, 130  
Glikman, V. : 192, 203, 211, 212  
Gormican, S. : 91, 92  
Graesser, A.C. : 120, 129  
Grant, P. : 92  
Greenspan, S.L. : 129  
Grice, H.P. : 12  
Gruca, I. : 153, 154, 248  
Gueye, O. : 203, 204, 209, 211, 214, 216,  
244, 429  
Guité, F. : 153, 174, 175, 185, 253, 358

## H

Haviland, S. E. : 123  
Hebb, D.O. : 39  
Heidegger, M. : 29  
Heinz, S.P. : 85  
Hochberg, J.E. : 25, 40, 52, 55, 239  
Hume, D. : 31, 55  
Humphreys, G. : 92  
Hupet, M. : 123  
Husserl, E. : 29

## I

Ivanova-Fournier, P. : 185

## J

James, W. : 80, 81, 108  
Johnson, H.M. : 130, 145  
Johnson, M.K. : 126  
Johnson-Laird, P.N. : 118, 126  
Johnston, W.A. : 85

## K

Kahneman, D. : 86, 90  
Kant, E. : 28, 55  
Kendall, J.S. : 153, 173, 178, 179, 180,  
181, 183, 243, 245, 284, 319, 320, 321,  
326, 426, 429, 431, 432  
Kevassay, S. : 287  
Kintsch, W. : 117, 123, 124, 127, 128, 129,  
144  
Koffka, K. : 91  
Köhler, W. : 38

## L

Labédie, G. : 229  
LaBerge, D. : 83, 108  
Le Bouédec, B. : 123  
Lehmann, D. : 160  
Leibniz, G.W. : 28  
Lemaire, P. : 16  
Le Ny, J.F. : 117, 123  
Linard, M. : 197  
Lindem, K. : 129, 130  
Linnett, C.M. : 92  
Locke, J. : 31, 51  
Loftus, E.F. : 137  
Logan, G.D. : 94, 95, 96, 97, 103  
Lussier, D. : 152, 171, 172, 173, 174, 183,  
185, 243, 245, 253, 288, 318, 319, 326,  
429

## M

Magliano, J.P. : 129  
Mangenot, F. : 188, 194, 195, 215, 216

*Index des auteurs cités*

Marzano, R.J. : 153, 173, 178, 179, 180, 181, 183, 243, 245, 284, 319, 320, 321, 326, 426, 429, 431, 432  
McCarthy, J. : 16  
McLeod, P. : 87  
Mervis, C.B. : 134, 135  
Meunier, J.-M. : 60, 61, 62, 79, 116, 120, 122, 132  
Meyer, M. : 129, 130  
Minsky, M. : 6  
Moeschler, J. : 15  
Moirand, S. : 160, 161  
Morrow, D.G. : 129

**N**

Narcy-Combes, J.-P. : 169, 185  
Neisser, U. : 25, 41, 67  
Newcomb, T. : 72  
Newell, A. : 26, 49  
Nicolas, S. : 22, 80  
Nissen, E. : 206, 207, 209, 211, 214

**P**

Paillard, J. : 98, 100  
Paterson, R. : 91  
Peeters, H. : 228  
Pellerey, M. : 286, 287  
Pera, D. : 228  
Piaget, J. : 37, 38, 53, 55, 239, 426  
Platon : 24, 27  
Pólya, G. : 49  
Postman, L.J. : 25, 40, 53, 56, 239  
Pruvost-Safourcade, S. : 203, 205, 210, 211, 212, 213, 214  
Puren, C. : 248, 249

**Q**

Quillians, M.R. : 133  
Quintin, J.-J. : 188, 189, 190, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 214

**R**

Rapp, D. : 142, 143  
Reason, J.T. : 104  
Reinhardt, C. : 155  
Renaut, A. : 29  
Reynolds, P. : 86  
Ribot, T. : 80, 108  
Richard, J.-F. : 58, 80, 108, 117, 120, 121  
Rips, L.J. : 137, 146  
Robert, J.-P. : 248  
Rock, I. : 92  
Rodet, J. : 205, 206, 208, 209, 211, 214  
Rogers, C. : 205  
Rosch, E. : 119, 134, 135, 136, 137, 145, 146  
Rosen, É. : 155, 168, 184  
Rouet, J.-F. : 118, 124, 126, 127, 128, 129, 144  
Rousseau, R. : 132, 136  
Ruesch, J. : 59, 74  
Rui, B. : 152, 160, 161, 162, 163, 164, 165

**S**

Sabah, G. : 50  
Sartre, J.-P. : 30  
Schachter, S. : 71  
Schneider, W. : 92, 93  
Seifert, C.M. : 130, 145  
Shannon, C. : 70, 71, 73  
Shiffrin, R.M. : 92, 93  
Shoben, E.J. : 137, 146  
Simon, H.A. : 26, 49  
Smith, E.E. : 146  
Sperling, G. : 25, 41  
Spinoza, B. : 28  
Stevens, S.S. : 64  
Stich, S. : 44  
Streri, A. : 36, 59, 62, 64, 69, 70, 79, 106, 107  
Sweller, J. : 82, 93

**T**

Tardieu, H. : 125  
Taylor, H. : 142, 143  
Temperman, G. : 191  
Teutsch, P. : 203, 204, 209, 211, 214, 216, 244  
Tiberghien, G. : 50

*Index des auteurs cités*

Titchener, E.B. : 30, 31, 55  
Treisman, A.M. : 84, 89, 90, 91, 92  
Tricot, A. : 82, 93  
Turner, R. : 72

**V**

Van den Broek, P. : 139, 242  
Van Dijk, T.A. : 117, 118, 122, 124, 125,  
127, 128, 141  
Villiot-Leclercq, E. : 18  
Von Ehrenfels, C. : 33  
Von Neumann, J. : 49  
Von Orman, Q.W. : 46

**W**

Walski, J. : 170, 185  
Watson, J.B. : 32  
Weaver, W. : 70, 71, 73  
Weil-Barais, A. : 34  
Wertheimer, M. : 33  
Wickens, C.D. : 87  
Wiener, N. : 70, 71, 75  
Winkin, Y. : 71, 72, 73  
Wittgenstein, L. : 135  
Wundt, W. : 30, 31, 51, 53, 239, 426

**Y**

Young, A.W. : 68, 69, 106

**Z**

Zwaan, R.A. : 120, 129





## Résumé de la thèse en italien

**Riassunto, in italiano, della tesi dal titolo:** "Strumentazione del tutor a distanza, tramite una tipologia teorica di abilità cognitive, allo scopo d'identificare le strategie cognitive del singolo apprendente di un livello A2 di FLE [Francese Lingua Straniera] in comprensione scritta nell'ambito di un dispositivo ibrido di formazione".

Nel loro complesso, le scienze cognitive hanno come oggetto di studio: le modalità d'acquisizione, da parte di un sistema naturale o artificiale, di informazioni sull'ambiente; le modalità di rappresentazione e di trasformazione di queste informazioni in conoscenze; e infine, le modalità di utilizzo di dette conoscenze, da parte del sistema, in vista dello sviluppo della sua attenzione e dei suoi comportamenti (Lemaire, 1999, p. 13). Le scienze cognitive comprendono le seguenti principali materie: la psicologia cognitiva, l'intelligenza artificiale (IA), la linguistica, le neuroscienze e la filosofia.

Nell'introduzione di questa tesi di ricerca, abbiamo definito in successione gli argomenti menzionati, ovvero: la filosofia che ha molto influenzato la psicologia in quanto possedeva in origine un oggetto di studio identico: "la conoscenza dello spirito e dell'attività umana" (Godefroid, 2008, p. 39). In seguito, la psicologia che si scosta dalla filosofia per adottare l'oggetto di studio relativo al "funzionamento della coscienza" e delle "cause dei comportamenti" (Godefroid, 2008, p. 39); le neuroscienze che comprendono tre prospettive distinte quali la neuropsicologia, la neuroanatomia e la neurofisiologia; la linguistica il cui scopo è descrivere le lingue naturali a livello spazio-temporale e che racchiude vari domini disciplinari, quelli che appartengono al campo della forma come la fonologia, la morfologia e la sintassi, e quelli che fanno riferimento al senso come la semantica e la pragmatica (Moechler & Auchelin, 2000, p. 7); la psicologia cognitiva che studia la "cognizione" dunque l'"intelligenza" e il "pensiero" e il cui obiettivo principale è realizzare un catalogo caratterizzato dei processi mentali sia generali sia specifici nell'ambito della cognizione umana (Lemaire, 1999, pp. 14-15); e per ultimo l'intelligenza artificiale che opera un confronto tra l'uomo e la macchina per concepire programmi le cui procedure di trattamento delle informazioni siano modificabili. Dunque, gli psicologi cognitivisti s'ispirano ai modelli (ovvero alla creazione di una rappresentazione) dell'Intelligenza Artificiale (IA) per cercare di

descrivere e di spiegare a loro volta la cognizione dell'organismo umano tramite le loro modellizzazioni.

La nostra tesi di ricerca si divide in tre grandi parti complementari. La prima parte studia la percezione come un mezzo d'accesso alla comprensione di una situazione, successivamente questo concetto è ulteriormente specificato nella funzione d'identificazione percettiva, prima di arrivare a esporre determinati modelli mentali che consentono l'accesso alla nozione di rappresentazione in comprensione scritta. La seconda parte cerca di fare emergere una funzione d'identificazione percettivo-cognitiva del tutor a distanza nell'ambito di un dispositivo ibrido di formazione passando per l'esposizione dei concetti di strategia di lettura in Francese Lingua Straniera (FLE), di compito e di tassonomia degli obiettivi pedagogici dominio cognitivo. La terza parte presenta la metodologia della ricerca qualitativa che mira alla strumentazione del tutor a distanza per identificare le strategie cognitive del singolo apprendente di un livello A2 di FLE in comprensione scritta.

La prima parte di questa ricerca intitolata "Dalla percezione alle rappresentazioni in comprensione scritta" è costituita da tre capitoli.

Nel primo capitolo, in un primo momento, cerchiamo di comprendere l'evoluzione del pensiero filosofico offrendo un certo numero d'indicazioni sul concetto di percezione. In un secondo momento, poniamo l'accento sulla psicologia come scienza da cui deriva uno dei suoi domini, vale a dire: la percezione. In un terzo momento, entriamo nel merito delle teorie cognitive della percezione fino a trattare l'approccio computazionale. Nell'ambito delle teorie strutturalista ed empirista, il metodo dell'introspezione è utilizzato per rivelare gli elementi coscienti nel corso della realizzazione di un compito. Pertanto, l'introspezione è un metodo cui il tutor a distanza ricorre con l'impiego dei suoi questionari asincroni messi a disposizione dell'apprendente di FLE che deve riportare qui i suoi comportamenti riguardo determinati micro-compiti di comprensione scritta. L'approccio analitico di Wundt (citato da Godefroid, 2008) classifica degli elementi psichici (Godefroid, 2008, p. 47) per giungere alla conoscenza della struttura della coscienza. Vi è qui una somiglianza con l'approccio della costruzione dello strumento destinato al tutor a distanza, partendo questa costruzione da un'abilità di linguaggio globale e dalla sua descrizione in elementi che vuole essere precisa al fine di farne emergere delle abilità cognitive quindi, delle strategie cognitive teoricamente applicabili all'apprendente. D'accordo con Piaget sul primo punto, vale a dire che, nel presente caso, il

tutor a distanza procede per tentativi e correzioni per concepire il suo strumento mirato a identificare le strategie cognitive dell'apprendente, permane disaccordo riguardo alla scelta di un sistema cognitivo unico fatta da Piaget. Hochberg (citato da Streri, 2011), come costruttivista, informa che è tramite l'integrazione di diversi dettagli percepiti della scena che l'organismo costruisce una rappresentazione mentale (Bagot, 1999, p. 9) della scena e degli oggetti osservati. In questo modo, quando il tutor a distanza osserva i documenti di ricerca utili per la concezione del suo strumento, percepisce dei dettagli che influiscono sulle sue rappresentazioni mentali. Riguardo a Bruner e Postman (1947) (citati da Streri, 2011), essi affermano che la percezione non è, nella sua totalità, il risultato del "contenuto del messaggio sensoriale" ma subisce analogamente l'influenza delle esperienze precedenti (Streri, 2011, pp. 113-114) e di "fattori *top down*" (Streri, 2011, p. 114) quali "le emozioni, la motivazione e i valori sociali" (Bertrand & Garnier, 2005, p. 83). In questo modo anche il tutor a distanza ha vissuto o sentito le sue esperienze, le sue emozioni, la sua motivazione e i suoi valori sociali, tutto ciò può influenzare le sue rappresentazioni nella concezione dello strumento. Tuttavia, il tutor a distanza, nonostante una certa innegabile soggettività, se si dedica alla realizzazione dell'incarico e ai risultati che se ne aspetta, mostra una certa oggettività. La tesi della modularità di Fodor (1986) dimostra che non esiste un'unicità del sistema cognitivo come proposta da Piaget (1998), ma piuttosto una modularità di sistemi cognitivi. Per fare questo, Fodor (1986) classifica i processi psicologici in modo funzionale in tre categorie: i trasduttori, i sistemi periferici e i sistemi centrali. A differenza della classificazione tradizionale che separa la percezione dal pensiero e dal linguaggio, Fodor (1986) inserisce nella stessa categoria funzionale i processi percettivi e i processi del linguaggio mettendo in relazione, per i primi processi, gli stimoli visuali e la disposizione distale attraverso il gioco delle leggi di riflessione della luce. Per quanto riguarda i sistemi centrali, sono quelli all'origine del "fissarsi della credenza", e che dunque attivano il nostro giudizio riguardo all'informazione trasmessa. Occorre segnalare che, come Fodor, aderiamo alla concezione della modularità dei sistemi cognitivi. Inoltre, poiché l'intelligenza umana si baserebbe piuttosto su dei metodi euristici che le permettono di tendere verso il fine ricercato, l'approccio computazionale che si è inizialmente interessato, inutilmente, agli algoritmi, si rivela pertinente all'interno della nostra ricerca. Infine, contrariamente alle proposizioni di Fodor (citato da Weil-Barais, 2011) che sostengono che il "linguaggio del pensiero" appare di natura proposizionale, come si conviene all'uso delle lingue informatiche, l'intelligenza umana si baserebbe piuttosto su una codificazione sotto forma di immagini mentali. Così, il cognitivismo computazionale si concentra sulle rappresentazioni mentali (Weil-Barais, 2011, pp. 51-52).

Il secondo capitolo intitolato l'identificazione percettiva tratta in primo luogo le cinque tipologie di funzioni che inquadrano ed esplicitano l'identificazione percettiva, poi cerca di comprendere come i processi attenzionali influiscono sul compito d'identificazione, dimostra l'esistenza di un continuum tra i processi automatici e i processi controllati, per poi infine dilungarsi sul nostro sistema di controllo cognitivo dell'attività, prima di riferire i vari tipi di errori d'attenzione in cui possono malauguratamente imbattersi gli individui. A livello di stima, l'elaborazione di una tipologia delle abilità cognitive corrisponde a una sorta di scala qualitativa della variabile psicologica complessa che costituisce la strategia cognitiva utilizzata dall'apprendente in comprensione scritta (Streri, 2011, p. 126). Il compito d'identificazione percettiva di una parola, ad esempio, include, all'inizio una fase di individuazione di questa parola tra tutti i significati della parola attivati in memoria e poi, l'identificazione della parola a partire dalla quale si accede a un significato contestualizzato dopo aver recuperato in memoria il codice che corrisponde a questa parola (Meunier, 2009, p. 114). Nell'ambito di questa ricerca si tratterebbe, partendo da un enunciato redatto dall'apprendente, d'identificare le sue strategie cognitive dopo averle catalogate in termini di abilità cognitive tramite un gioco di somiglianze e differenze, oltre che con l'aiuto di inferenze. Orbene, la categorizzazione consente l'attribuzione di uno stimolo a una categoria che si trova già nella memoria e da allora, non solo l'identificazione più o meno globale di un oggetto ma anche di iniziare dei confronti (valutazione di somiglianze e differenze) in particolare durante attività di giudizio e di inferenze (Meunier, 2009, p. 115). Per quanto concerne l'attenzione, per Camus (1996), esiste un'importante varietà di processi attenzionali. È questo l'aspetto contenuto all'interno della ricerca qui condotta. Esisterebbe anche un sistema attenzionale in seno al quale i processi attenzionali sono interdipendenti e coerenti (Camus, 1996, p. 15). Questo sistema attenzionale di cui parla Camus (1996) e la cui descrizione deriva da uno schema di Cohen (1993) (citato da Camus, 1996), comprende in particolare: la "selezione dell'informazione" (Camus, 1996, p. 15) che rappresenta un'"abilità" a selezionare una piccola quantità d'informazioni all'interno del nostro ambiente (Camus, 1996, p. 17; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 35) allo scopo di realizzarne un'analisi specifica, le "risorse attenzionali" e il "controllo della risposta all'attività" (Camus, 1996, p. 15). È dunque necessario distinguere l'attenzione selettiva o diretta (*focused attention*) dall'attenzione condivisa o divisa (*divided attention*). Quando il soggetto affronta uno stimolo tra molteplici stimoli, si parla di attenzione selettiva, mentre quando il soggetto tratta simultaneamente diversi stimoli, si parla di attenzione condivisa (Cadet, 1998, pp. 140-141; Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 36). Così, il compito del tutor a distanza

corrisponderebbe all'attenzione condivisa nella misura in cui gli fosse necessario comprendere la risposta dell'apprendente a un micro-compito assegnato di comprensione scritta, di comprendere gli enunciati prodotti in termini di strategie cognitive e di confrontare questi enunciati alla tipologia delle abilità cognitive da cui deriva una pluralità di compiti da realizzare. Riguardo alle caratteristiche dei processi automatici, il grado di pratica e il grado di esperienza del soggetto su un compito avrebbero un effetto sulle sue prestazioni e chiarirebbero la distribuzione delle risorse cognitive: le prestazioni del soggetto che impara progressivamente dal suo esercizio e dal suo apprendimento, così come quelle del suo sistema cognitivo s'innalzerebbero contemporaneamente alla diminuzione dei bisogni del soggetto in termini di risorse cognitive grazie all'automatizzazione delle modalità di trattamento dell'informazione (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 42). Tutto questo aiuterebbe il tutor a distanza nel suo lavoro di confronto tra le risposte dell'apprendente in termini di strategie cognitive e la tipologia delle abilità cognitive. In effetti, il tutor a distanza deve pian piano raggiungere un certo automatismo nel suo compito di identificazione delle strategie cognitive del singolo apprendente. Tuttavia, l'obiettivo non è quello di andare verso un continuum tra i processi automatici e i processi di controllo? In effetti, alcune ricerche sperimentali, cui ci riferiamo nel corso dello svolgimento di questo secondo capitolo, concepiscono un "modello della ricerca visuale" quale un "processo continuo", continuità descritta attraverso la distinzione tra i processi di decisione percettiva e le impressioni percettive. Effettivamente, prendere una decisione percettiva richiede al soggetto una costruzione precisa e priva di ambiguità della rappresentazione percettiva degli stimoli osservati, mentre le impressioni percettive consentono raramente di costruirne una rappresentazione a causa dell'interferenza improvvisa che impedisce la generazione di una rappresentazione priva di ambiguità. Di conseguenza, i processi attenzionali interverrebbero a livello della decisione quindi a fasi tardive del trattamento percettivo (Camus, 1996, pp. 86-87). È da notare che il complesso sistema di conoscenze procedurali è composto di un insieme di regole di produzione tra le quali una condizione (se) provoca un'azione (allora). Pertanto, l'acquisizione di un'abilità cognitiva è una costruzione di questo sistema di regole di produzione. Essa dipende da tre tappe da cui si ricavano i dati seguenti: la "codifica delle istruzioni" così come degli obiettivi, delle regole o addirittura un'applicazione, per raggiungere delle conoscenze; l'identificazione delle regolarità mediante la trasformazione delle conoscenze dichiarative in conoscenze procedurali; e la pratica (Camus, 1996, pp. 92-93). È proprio il processo che opera progressivamente il tutor a distanza durante l'apprendimento della sua funzione percettivo-cognitiva. Per quanto concerne l'abilità cognitiva, è dotata di un'organizzazione flessibile, che

dipende dalla pratica del soggetto ed è variabile strategicamente in base al singolo individuo. Questa organizzazione produce un cambiamento nel funzionamento degli automatismi di cui è dotata, automatismi che diventano più flessibili e trasparenti al determinismo cognitivo. Per questo non può ridursi a un semplice processo automatico generalizzato. Effettivamente, le abilità cognitive elaborate nell'ambito della tipologia dovrebbero essere dotate di una certa flessibilità in funzione del contesto situazionale dell'enunciato-risposta dell'apprendente in termini di strategie cognitive. Tuttavia, la loro buona comprensione deve diventare un automatismo per il tutor a distanza in vista di un'applicazione sempre più rapida. Inoltre, è da segnalare che le tre funzioni cognitive che sono l'attenzione, la categorizzazione e la memoria, devono essere integrate in un "fenomeno unico" (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 55) e che l'attenzione è al centro di uno stesso processo cognitivo (Chanquoy, Tricot & Sweller, 2007, p. 56). Tuttavia, nonostante le capacità del controllo cognitivo, l'individuo può incorrere in errori di attenzione, e lo stesso dicasi per il tutor a distanza.

Il terzo capitolo tratta dei modelli mentali e delle rappresentazioni in comprensione scritta. È diviso in sei parti. Alcune parti risultano indispensabili alla buona comprensione degli elementi appartenenti ad altre parti o sottoparti riportate nell'ambito di questa ricerca. Progressivamente, l'esplicitazione dei concetti: di schema, di rappresentazioni proposizionali, di modelli di situazione, di strutture concettuali, del modello "Landscape", e infine della comprensione associata alla memoria, dell'organizzazione e dei limiti dei lavori che si basano sulle rappresentazioni, conduce a una riflessione per arrivare ai capitoli successivi, senza dubbio più concreti, così come al trattamento dei dati in relazione a una strumentazione del tutor a distanza. Trattando più precisamente del modello "Landscape" (van den Broek *et al.*, 1996, 1999 citati da Blanc & Brouillet, 2006) Blanc et Brouillet (2006 pp. 160-163) rievocano che come processo ciclico, la comprensione scritta dipende dall'attivazione delle sue unità (concetti, idee) che cambiano da una frase o da una proposizione a un'altra, considerando la linearità della lettura. Ora, determinate unità del testo sono mantenute attivate, sebbene le risorse attenzionali siano limitate. È in questo modo che quattro fonti d'attivazione possono essere applicate durante ciascuno dei cicli di trattamento, vale a dire: la parte di testo cui il trattamento è in corso di realizzazione, il contenuto del ciclo di lettura anteriore, la riattivazione da parte del lettore di concetti già trattati e infine l'accesso alle conoscenze precedenti. Ora, secondo Blanc e Brouillet (2006, pp. 163-167) il modello "Landscape", riguardante l'attività cognitiva di comprensione del testo, è implementato in modo computazionale in un modello informatico. Inoltre, è da segnalare che i modelli mentali sono delle strutture dinamiche costruite all'inizio della lettura del testo e che evolvono durante le

modifiche che si incontrano nel corso del proseguimento della lettura. A causa delle limitate capacità della memoria di lavoro e dell'assenza d'automatismo di questa attività, esistono delle differenze interindividuali, fatto di grande interesse per la nostra ricerca. Peraltro, nei primi lavori, i ricercatori propongono un'organizzazione delle rappresentazioni nella comprensione del testo strutturata in modo analogo in rapporto alla situazione descrittiva del testo. Al contrario, ciò che sembra maggiormente rilevante nell'ambito di questa ricerca si dimostra essere la rappresentazione nella comprensione del testo che si organizza attorno alla nozione di coerenza. In effetti, gli standard della coerenza sono messi a confronto con le variazioni interindividuali così come con le variazioni intra-individuali in base alle costrizioni della situazione di comprensione, sebbene ci si possa basare su determinati criteri di coerenza universali.

La seconda parte di questa ricerca riguarda il tutor a distanza e la sua funzione d'identificazione percettivo-cognitiva nell'ambito di un dispositivo ibrido di formazione chiamato CEPACFLEA2 (Comunicazione Scritta & Percezione dell'Attività Cognitiva in FLE a livello A2) che abbiamo concepito e informatizzato sulla piattaforma UMTICE dell'Université du Maine.

All'interno del quarto capitolo, in un primo tempo, è trattato lo sviluppo dell'attività linguistica di comprensione scritta in FLE a un livello A2 del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per la conoscenza delle lingue). Successivamente, in un secondo tempo, si tratta di comprendere l'evoluzione della nozione di strategia di lettura in FLE. Infine in un terzo tempo, definiamo la nozione di compito secondo l'approccio azionale e l'approccio comunicativo, prendiamo in considerazione la valutazione delle abilità di linguaggio nell'ambito di due tipologie di Lussier (1992) e poi, ci basiamo in particolare sulla tassonomia degli obiettivi pedagogici dominio cognitivo di Bloom e dei suoi collaboratori (1969) così come sulla *New Taxonomy of Educational Objectives* di Marzano e Kendall (2007). Inoltre, il pubblico obiettivo su cui si fonda questa ricerca mirata alla strumentazione del tutor a distanza non è specificato. In effetti, ogni apprendente singolo del FLE, e perfino risultante da altri domini disciplinari, potrebbe beneficiare di questo tipo di funzione d'identificazione percettivo-cognitiva del tutor a distanza al fine di rendere i suoi apprendimenti più efficaci.

Nel quinto capitolo, in particolare abbiamo redatto una tabella comparativa di tredici articoli scientifici tratti da undici autori. Questi articoli sono relativi alle ricerche precedenti sui ruoli del tutor a distanza, ricerche che abbiamo ordinato in modo contestualizzato. In



questa tabella, che si basa sulle ricerche precedenti relative ai ruoli del tutor a distanza, abbiamo identificato dieci grandi categorie di ruoli del tutor a distanza, categorie che abbiamo strutturato e dalle quali deriva un ruolo di regolazione sul piano cognitivo. È in particolare nell'ambito delle ricerche di Bourdet (2005, 2007), Teutsch, Bourdet e Gueye (2004) i quali, analizzando il ruolo di regolazione del tutor a distanza, indicano che sarà necessario aiutare l'apprendente a dominare le sue strategie cognitive, a spiegare il suo metodo così come a sollecitare la retrospezione e la riflessività dell'apprendente che si vuole portare all'autonomia, che abbiamo scoperto le premesse di questa funzione d'identificazione percettivo-cognitiva del tutor a distanza. Effettivamente, i termini "strategie cognitive", "retrospezione", "riflessività" e "autonomia" nell'apprendente fanno eco alla nostra ricerca sull'identificazione delle strategie cognitive del singolo apprendente di FLE in comprensione scritta tramite una strumentazione artigianale che arriva ad attribuire al tutor a distanza una nuova funzione percettivo-cognitiva tra le altre funzioni di questo ruolo di regolazione sul piano cognitivo.

All'interno del sesto capitolo, che tratta la concezione artigianale del dispositivo ibrido di formazione CEPACFLEA2, abbiamo illustrato il quadro pedagogico che si compone di quattro unità di insegnamento/apprendimento. Ci riferiamo in questa sede solo ai macro-compiti di comprensione scritta che si basano su dei supporti autentici o semi-autentici, testuali o icono-testuali. Questi macro-compiti di comprensione scritta assumono, o la forma informatica di "testo in linea", o la forma di "upload avanzato di files" in vista di un feedback e di una correzione realizzate dal tutor a distanza in modalità commento della piattaforma di tipo *Moodle*. Effettivamente, sono su alcuni dei loro micro-compiti che si basano i questionari del tutor a distanza che mirano a fare emergere le strategie cognitive del singolo apprendente di FLE. Questo dispositivo di formazione contiene anche un ambiente di comunicazione che comprende dei forum, una chat e un account di posta elettronica, ciascuno di questi strumenti di supporto presenta una funzione specifica. È presente anche un ambiente di inquadramento che include: una presentazione della formazione sia da parte del gruppo sperimentale sia da quello di controllo sotto forma di un documento PDF, un forum dei tutor (per le interazioni tra il tutor a distanza e il tutor in presenza), i questionari del tutor a distanza (che assumono la forma informatica di testo in linea) sulle strategie cognitive impiegate dal singolo apprendente di FLE di un livello A2 del QCER in comprensione scritta di documenti semiotici, culturali, informativi, pubblicitari, epistolari così come di strumenti di classificazione sotto forma di tabelle e i commenti (feedback e correzioni) del tutor a distanza. A questo si aggiungono un calendario di formazione e una tabella di controllo elaborati con *Word* e questo, in formato

cartaceo a disposizione, in presenza, del singolo apprendente. Infine, abbiamo realizzato una tabella, partendo dal modello d'intelligibilità di tre tipi di dispositivi concettualizzato da Bernard (1999, p. 175) che tende al distanziamento della formazione, cui abbiamo aggiunto l'approccio socio-costruttivista. Questa tabella ci ha permesso di visualizzare il nostro dispositivo ibrido di formazione che oscilla tra un approccio behaviorista, un approccio costruttivista e un approccio socio-costruttivista. La predominanza del dispositivo CEPACFLEA2 tenderebbe tuttavia all'approccio costruttivista.

La terza parte di questa ricerca espone la metodologia della ricerca qualitativa che ha come obiettivo la strumentazione del tutor a distanza, per identificare le strategie cognitive del singolo apprendente di un livello A2 di FLE in comprensione scritta. Questa strumentazione della funzione percettivo-cognitiva del tutor a distanza è stata sperimentata all'interno di un gruppo di tredici apprendenti del Centro Internazionale di Studi Francesi (CIEF) dell'Università Lyon Lumière 2.

In questo modo, nel settimo capitolo, in seguito a una lacuna, esponiamo il nostro argomento e le nostre due ipotesi di ricerca. Effettivamente, poiché negli ambienti universitari d'insegnamento e di apprendimento a distanza, il tutor didattico-valutatore, durante la sua attività di percezione, presenta delle difficoltà a individuare le strategie cognitive alla base di un blocco (Villiot-Leclercq & Dessus, 2009), il quale richiede una strumentazione specifica per visualizzare l'attività cognitiva dell'apprendente nel suo percorso di apprendimento mediatizzato, il nostro argomento di ricerca ha per finalità fornire strumenti al tutor a distanza nella sua funzione d'identificazione percettivo-cognitiva affinché questo attore, da una formazione ibrida sulla piattaforma UMTICE, possa identificare le strategie cognitive in comprensione scritta del singolo apprendente di un livello A2 del CIEF dell'Università Lumière Lyon 2. Questo argomento di ricerca dà luogo a due ipotesi di ricerca:

- la prima ipotesi di ricerca associa la tipologia delle abilità di linguaggio di Lussier (1992) alle Tassonomie degli Obiettivi Pedagogici relativi al dominio cognitivo di Bloom (1969) e di Marzano e Kendall (2007) per giungere a una tipologia di abilità cognitive che consenta d'identificare e di designare le strategie cognitive che potrebbe utilizzare il singolo apprendente di FLE di un livello A2 del QCER durante la realizzazione di compiti di comprensione scritta;

- la seconda ipotesi di ricerca ha per oggetto la messa a disposizione del tutor a distanza, nell'ambito della sua funzione d'identificazione percettivo-cognitiva di una tipologia

teorica delle abilità cognitive come strumento di raccolta d'informazioni sull'attività del singolo apprendente di FLE, allo scopo d'identificare le sue strategie cognitive in termini di abilità cognitive, esercizio realizzato durante la sperimentazione svoltasi al CIEF dell'Università Lumière Lyon 2 da lunedì 21 marzo a lunedì 16 maggio 2011.

Di fatto, nell'ottavo capitolo, proponiamo un protocollo di ricerca qualitativa. In un primo momento, analizziamo più dettagliatamente il nostro corpus di documenti di supporto delle nove attività che abbiamo selezionato, poiché alcuni dei loro micro-compiti conducono a un questionario del tutor a distanza che riguarda le strategie cognitive utilizzate dal singolo apprendente di FLE di un livello A2. Il nostro corpus è dunque composto da 9 attività i cui documenti di supporto comprendono: 3 documenti di supporto di tipo informativo/espressivo/ingiuntivo (compiti n°5, 6 e 7), 3 documenti di supporto di tipo informativo/esplicativo (compiti n°2, 3 e 9), un documento di supporto di tipo informativo/descrittivo (compito n°8), un documento di supporto di tipo descrittivo (compito n°4) e un documento di supporto di tipi espressivo/descrittivo (compito n°1). In aggiunta, contiamo 6 documenti di supporto di tipo culturale (compiti n°1, 3, 5, 6, 7 e 9), 5 documenti di supporto di tipo semiotico (compiti n° 1, 5, 6, 7 e 9), 2 documenti di supporto di tipo pubblicitario (compiti n°2 e 8) e un documento di supporto di tipo epistolare (compito n° 4). In un secondo momento, presentiamo gli strumenti che abbiamo concepito per fornire il tutor a distanza nella sua funzione d'identificazione percettivo-cognitiva. Arriviamo così a due tipi di strumenti essenziali: la tipologia teorica delle abilità cognitive e i questionari del tutor a distanza che riguardano le strategie cognitive del singolo apprendente di FLE durante la realizzazione di un micro-compito dato in comprensione scritta. In un terzo momento, esponiamo il nostro campione suddiviso in un gruppo sperimentale di 7 soggetti e in un gruppo di controllo di 6 soggetti. Successivamente, descriviamo e giustifichiamo il nostro metodo di raccolta dei dati che include: un test di posizionamento in comunicazione scritta, un questionario d'ingresso in formazione, undici questionari del tutor a distanza destinati al gruppo sperimentale, un test di valutazione sommativa in comprensione e interazione scritte e un questionario di uscita di formazione. A tutto questo si aggiungono le condizioni di svolgimento della sperimentazione, le cui sessioni sono state realizzate all'interno di una grande sala informatica dell'Università Lumière Lyon 2 e gli errori sistematici della metodologia della ricerca.

All'interno del nono capitolo, rendiamo operativa la prima ipotesi di ricerca confrontando i quattro indicatori della variabile indipendente ("Associazione di una tipologia di abilità di linguaggio e di due Tassonomie degli obiettivi pedagogici relativi al dominio

cognitivo al fine di concepire una tipologia teorica delle abilità cognitive") con i quattro indicatori della variabile dipendente ("Identificazione e designazione delle strategie cognitive potenzialmente utilizzabili da parte del singolo apprendente di FLE in comprensione scritta"). Tutto questo permette di arrivare a delle coppie di verbi d'azione valutativa e cognitiva che costituiscono delle abilità cognitive e che sono organizzati secondo un ordine ascendente di complessità, allo scopo di proporre una tipologia teorica delle abilità cognitive in comprensione scritta. Questa tipologia consente di designare delle strategie cognitive potenzialmente utilizzabili da parte del singolo apprendente di FLE per alcuni dei micro-compiti di comprensione scritta selezionati tra le nove attività individuate al fine di proporre undici questionari del tutor a distanza (questionari scelti razionalmente) in due fasi, una complessa e l'altra adattata dal punto di vista del linguaggio al singolo apprendente di un livello A2 di FLE.

Infine, in un decimo capitolo, rendiamo operativa la seconda ipotesi di ricerca confrontando ciascun indicatore della variabile dipendente ("Identificazione da parte di un tutor a distanza delle strategie cognitive dell'apprendente in termini di abilità cognitive") con i tre indicatori della variabile indipendente ("Strategie cognitive utilizzate dal singolo apprendente di FLE di un livello A2 del QCER"). Il rapporto tra i tre indicatori della variabile indipendente e il primo indicatore della variabile dipendente ci ha permesso di classificare i tipi di strategie cognitive (redazione totale di strategie cognitive, recupero totale o parziale - maggioritario o minoritario – degli esempi di strategie cognitive) presenti nei questionari del tutor a distanza, strategie cognitive utilizzate da ciascuno dei sette apprendenti del gruppo sperimentale e questo, per ciascuno degli undici questionari del tutor a distanza ma anche, di ricavare delle informazioni sull'organizzazione logica delle strategie cognitive dell'apprendente. In questo modo, quando c'è un recupero totale o parziale degli esempi di strategie cognitive presenti all'interno dei questionari del tutor a distanza, è possibile per il tutor a distanza identificare le strategie cognitive dell'apprendente in termini di abilità cognitive (in funzione della relazione tra i tre indicatori della variabile indipendente e il secondo indicatore della variabile dipendente) grazie a due strumenti: la o le denominazione(i) generale(i) delle strategie cognitive rappresentative di un'abilità cognitiva data e di assicurarne la verifica attraverso la tipologia teorica delle abilità cognitive confrontando le tassonomie di Bloom (1969) e di Marzano e Kendall (2007) allo scopo di definire l'abilità cognitiva in questione. Tuttavia, quando la redazione delle strategie cognitive dell'apprendente è totale, determinati termini da lui utilizzati possono risultare oscuri dal punto di vista delle rappresentazioni dei tutor a distanza. In questo caso, l'identificazione delle

strategie da parte del tutor a distanza può rivelarsi più difficoltosa e richiedere più tempo. Per quanto riguarda la pianificazione delle strategie cognitive dell'apprendente nella risposta a un questionario dato del tutor a distanza, appare logica tranne apparentemente per uno degli apprendenti del gruppo sperimentale. Trattandosi della relazione tra i tre indicatori della variabile indipendente e del terzo indicatore della variabile dipendente, qualche che sia il tipo di strategia cognitiva utilizzata dal singolo apprendente di FLE, le risposte ai macro-compiti e ai micro-compiti di comprensione scritta offrono dei risultati abbastanza buoni. Nondimeno, un'inferenza d'ordine culturale nell'ambito di uno dei micro-compiti relativa a un documento di supporto prodotto (vale a dire tre cartoline) e un micro-compito d'identificazione degli indicatori di tempo in un documento autentico riguardante le feste e tradizioni francesi hanno messo la totalità degli apprendenti in difficoltà.

Per concludere, insistiamo sul fatto che, quello che ci interessa riguarda la metodologia qualitativa che conduce alla concezione di una tipologia delle abilità cognitive. Per tutta la nostra ricerca, non abbiamo smesso di riflettere su altri protocolli di ricerca qualitativi che ci invitano a proseguire la nostra ricerca, in particolare all'interno di altri domini disciplinari come la lettura e la salute.



# TABLE DES MATIÈRES

---

<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b>	10
<b>PREMIÈRE PARTIE : DE LA PERCEPTION AUX REPRÉSENTATIONS EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	20
<b>CHAPITRE 1 - LA PERCEPTION, UN MOYEN D'ACCÈS À LA COMPRÉHENSION D'UNE SITUATION</b>	22
0. Introduction	22
1. Au sein des courants philosophiques, des indices sur le concept de perception	27
2. La psychologie, une science d'où émerge le concept de perception	30
2.1. Le résultat de la structuration des associations de sensations élémentaires	30
2.2. Le résultat de la relation Stimuli simples de l'environnement-Réponse	32
2.3. Le résultat de l'association des relations de l'environnement et des états de conscience	33
3. "Les théories cognitives de la perception"	34
3.1. La saisie des informations perçues au sein de l'environnement	34
3.2. Du structuralisme piagétien au courant constructiviste moderne	37
3.3. Une pluralité de mécanismes psychologiques	41
3.4. Le résultat des opérations mentales attribuant une signification aux entrées sensorielles	48
4. Conclusion	51
<b>CHAPITRE 2 - L'IDENTIFICATION PERCEPTIVE</b>	58
0. Introduction	58
1. Distinction de cinq tâches en étroite relation avec l'identification perceptive	61
1.1. La détection	61
1.2. De la discrimination à l'estimation	62
1.2.1. Les trois critères déterminants de la discrimination	62
1.2.2. La tâche d'estimation	63
1.3. La reconnaissance, l'identification et la catégorisation	65
1.3.1. Selon Cadet (1998), des procédures d'identification aux procédures de catégorisation	65
1.3.1.1. Vers une procédure d'identification incomplète des patterns	65
1.3.1.2. Des modes de combinaisons des géons à l'identification des objets	67
1.3.1.3. D'un ensemble de descriptions du visage à la génération d'un nom (Bruce & Young, 1986)	68
1.3.1.4. Vers des similarités dans la planification des opérations cognitives de la reconnaissance des objets, des visages et des mots	69
1.3.2. Selon Streri (2011), la relation entre l'identification perceptive et la théorie de l'information	69
	470

1.3.2.1. La conception "télégraphique" de la communication tel un "acte verbal, intentionnel, linéaire, limité dans le temps et dans l'espace" (Winkin, 2001, p. 53)	70
1.3.2.2. La conception "orchestrale" de la communication ....	74
1.3.2.3. Selon Streri (2011), la théorie de l'information en bref	79
1.3.3. Selon Meunier (2009), du niveau de traitement de l'identification au niveau de traitement de la catégorisation	79
2. L'influence des processus attentionnels lors de la tâche d'identification	80
2.1. Le cadre de l'attention	80
2.2. Traitement d'un stimulus parmi plusieurs stimuli : l'attention sélective	83
2.3. Le traitement simultané de plusieurs stimuli : l'attention partagée	86
3. Les processus automatiques versus les processus contrôlés ou un continuum entre ces deux types de processus	87
3.1. Les caractéristiques des processus automatiques	87
3.2. Vers un continuum entre les processus automatiques et les processus de contrôle	89
3.3. Des concepts clés de l'attention : situation homogène, situation hétérogène, traitements, connaissances et habiletés cognitives	92
4. Malgré un "système de contrôle cognitif de l'activité" (Camus, 1996, p. 94), de potentielles erreurs de l'attention émanent de notre activité cognitive	97
4.1. Qu'est-ce que le contrôle cognitif ?	98
4.2. Les trois mécanismes du système de contrôle cognitif et deux concepts clés sous-jacents : le superviseur attentionnel et les deux plans du système cognitif	98
4.3. Des erreurs d'attention incontournables	103
5. Conclusion	104
<b>CHAPITRE 3 - MODÈLES MENTAUX ET REPRÉSENTATIONS EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	116
0. Introduction	116
1. Les schémas	120
1.1. Des définitions de la notion de schéma	120
1.2. Le schéma selon Richard (1998, 2004) (cité par Meunier, 2009) : deux fonctions essentielles et quatre caractéristiques distinctives	121
1.3. De la sélection des schémas à leur insertion dans la représentation	121
2. Les représentations propositionnelles : de la structure prédicative aux structures d'interprétations complexes	122
2.1. La microstructure	122
2.2. Des réseaux propositionnels à la macrostructure	123
2.3. Le fonctionnement du modèle et les processus attentionnels	124
2.4. Les limites des représentations propositionnelles	125
3. Les modèles de situation, leurs propriétés	127
3.1. La notion de modèle de situation	129
3.2. Les propriétés des modèles de situation	129
3.3. Les modèles de situation et les modèles mentaux, des caractéristiques interactives	130
4. Les structures conceptuelles	131
4.1. De la définition du concept à celle de l'objet	132
4.2. Le modèle logique	133



4.3. Le concept et sa représentativité	134
4.4. Le prototype et la catégorisation	136
4.5. L'approche logique revisitée	137
5. Le modèle "Landscape" (van den Broek <i>et al.</i> , 1996, 1999)	138
6. La compréhension et la mémoire, l'organisation et les limites des représentations	140
6.1. La compréhension et la mémoire	140
6.2. L'organisation des représentations en mémoire	141
6.3. Les limites des travaux sur les représentations	143
7. Conclusion	144
 <b>DEUXIÈME PARTIE : LE TUTEUR DISTANT, UNE FONCTION D'IDENTIFICATION PERCEPTIVO-COGNITIVE AU SEIN D'UN DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION</b>	 150
 <b>CHAPITRE 4 - DE LA NOTION DE STRATÉGIE DE LECTURE EN FLE À LA NOTION DE TÂCHE ET DE TAXONOMIE DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DOMAINE COGNITIF</b>	 152
0. Introduction	152
1. Le développement de la compréhension écrite en Français Langue Étrangère à un niveau A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)	153
1.1. Les notions de Langue Maternelle et de Français Langue étrangère	153
1.2. De la notion de niveau à celle de compétence au sein du Cadre Commun Européen de Référence (CECR)	155
1.3. De la compréhension écrite à l'interaction écrite à un niveau A2 du CECR	157
2. L'apport des recherches antérieures sur l'identification de stratégies de lecture en Français Langue Etrangère	159
2.1. Un historique de la notion de "stratégie de lecture" en FLE	159
2.2. La recherche de Rui (1997) sur "les stratégies privilégiées de lecture" en FLE	163
2.3. Une approche culturelle portant sur les stratégies d'apprentissage de l'apprenant sinophone	165
3. De la notion de tâche aux taxonomies des objectifs pédagogiques domaine cognitif	168
3.1. La notion de tâche	168
3.2. L'évaluation des habiletés langagières selon Lussier (1992)	171
3.3. La présentation de deux taxonomies des objectifs pédagogiques domaine cognitif issues de l'Amérique du nord	174
3.3.1. La Présentation de la Taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom et ses collaborateurs (1969)	174
3.3.2. Les critiques faites par Marzano et Kendall à la taxonomie de Bloom et ses collaborateurs et d'autres taxonomies	178
3.3.3. L'apport de Marzano et Kendall en termes de Nouvelle Taxonomie des objectifs pédagogiques (2007)	180
4. Conclusion	183

<b>CHAPITRE 5 - LE TUTEUR DISTANT, UNE FONCTION PERCEPTIVO-COGNITIVE Á INSTRUMENTER</b>	187
0. Introduction	187
1. Le tutorat, l'évolution de ses conceptions en bref selon Depover et Quintin (2011b)	189
2. Le tutorat et les dispositifs hybrides selon Depover et Quintin (2011b)	190
3. Les outils d'aide à l'apprentissage et au tutorat selon De Lièvre et Temperman (2011)	191
3.1. Un degré de contrôle variable de l'utilisateur selon la catégorie d'outils d'aide	191
3.2. Une diversité des fonctions des outils d'aide	192
3.3. Les outils d'aide au repérage des apprentissages pour l'apprenant et le tuteur	193
4. Les tâches de langues en communication écrite et les corrections en ligne selon Mangenot (2011)	194
5. Une recherche comparative non exhaustive sur les rôles du tuteur distant: vers une fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant	196
5.1. Le contexte de la recherche des articles scientifiques sélectionnés	203
5.2. Les dix grandes catégories répertoriant les rôles du tuteur distant	207
5.3. La position des recherches antérieures sur la fonction d'identification perceptivo-cognitive du tuteur distant	213
6. Conclusion	214
 <b>CHAPITRE 6 - LA SCÉNARISATION ARTISANALE DU DISPOSITIF HYBRIDE DE FORMATION CEPACFLEA2</b>	 219
0. Introduction	219
1. Le scénario pédagogique du dispositif de formation CEPACFLEA2	220
2. Le scénario de communication du dispositif de formation CEPACFLEA2	222
3. Le scénario d'encadrement du dispositif de formation CEPACFLEA2	224
4. La mise à distance de la formation : comment caractériser le dispositif hybride de formation CEPACFLEA2 par rapport aux approches behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste ?	227
4.1. Des définitions du concept de dispositif	227
4.2. La conception d'un tableau simplifié sur la mise à distance de la formation	228
4.3. La caractérisation du dispositif hybride de formation CEPACFLEA2: la prédominance de l'approche constructiviste	231
4.3.1. Du rôle attendu de l'apprenant au rapport au savoir	231
4.3.2. Le rapport offre/demande	232
4.3.3. Du rapport à la distance à la réponse apportée par le dispositif CEPACFLEA2 en termes de recours aux TIC et au présentiel	232
4.3.4. Le but de l'évaluation du dispositif CEPACFLEA2	233
5. Conclusion	233

<b>TROISIÈME PARTIE : DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'INSTRUMENTATION DU TUTEUR DISTANT POUR IDENTIFIER LES STRATÉGIES COGNITIVES DE L'APPRENANT SINGULIER D'UN NIVEAU A2 DE FLE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	236
<b>CHAPITRE 7 - CADRAGE THÉORIQUE, PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE</b>	238
1. Cadrage théorique	238
2. Problématique de recherche	245
3. Hypothèses de recherche	245
<b>CHAPITRE 8 - LE PROTOCOLE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE</b>	248
1. L'analyse du corpus des documents-soutiens des diverses macro-tâches sélectionnées notamment selon "Les différents types de textes" de Puren, Bertocchini et Costanzo (1998)	248
2. Présentation des divers outils de recherche qualitative visant à instrumenter le tuteur distant dans sa fonction d'identification perceptivo-cognitive	252
2.1. Vers une typologie des habiletés cognitives en trois phases	253
2.2. Conception d'une typologie théorique des habiletés cognitives en trois phases	253
2.3. Conception des questionnaires du tuteur à distance sur les stratégies cognitives en compréhension écrite simplifiés langagièrement en trois phases	254
3. De la conception de l'échantillon au recueil des données dans un cadre expérimental au CIEF de l'Université Lumière Lyon 2	254
3.1. L'échantillon et sa scission en un groupe expérimental et en un groupe de contrôle	254
3.2. La description et la justification de la méthode de recueil de données	266
3.2.1. Les tests de positionnement et d'évaluation sommative	266
3.2.1.1. Le test de positionnement	266
3.2.1.2. Le test d'évaluation sommative	267
3.2.1.3. La confrontation des résultats entre les tâches de compréhension écrite des tests de positionnement d'évaluation sommative selon le type de groupe d'appartenance du sujet	269
3.2.2. Le questionnaire d'entrée en formation et le questionnaire de sortie de la formation	270
3.2.3. Le choix des questionnaires du tuteur à distance pour le Groupe expérimental	277
3.3. Les conditions de passation de l'expérimentation	280
3.3.1. Les ressources matérielles	280
3.3.2. Les ressources éducatives	280
3.3.3. Les ressources humaines	282
3.4. Les biais de la méthodologie de la recherche	283
3.4.1. Les outils de prise d'informations et le scénario	283
3.4.2. La position du tuteur distant et du tuteur en présentiel	283
3.4.3. Les instruments de la méthodologie qualitative	284

<b>CHAPITRE 9 - INSTRUMENTATION DU TUTEUR DISTANT CONCERNANT SA FONCTION D'IDENTIFICATION PERCEPTIVO-COGNITIVE</b>	286
0. Introduction	286
1. Le cadre opératoire de la première hypothèse de recherche	288
2. De la description du document-support et de la consigne de la tâche en termes d'habiletés langagières réceptive et productrice à l'inférence d'un verbe d'action évaluatif (Lussier, 1992) pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite à partir de la confrontation des taxonomies de Bloom (1969) et de Marzano et Kendall (2007)	290
2.1. Tableau de recueil de données pour chaque micro-tâche par type d'habileté langagière	290
2.2. Analyse des données	319
2.2.1. Le bloc "Repérer"	319
2.2.2. Le bloc "Regrouper"	321
2.2.3. Le bloc "Réorganiser"	322
2.2.4. Le bloc "Comparer"	323
2.2.5. Le bloc "Déduire"	325
2.3. Commentaires	326
3. De la confrontation des deux taxonomies suscitées pour chacune des micro-tâches de compréhension écrite définissant un verbe d'action évaluatif (Lussier, 1992) à son association avec un verbe d'action cognitif (Guité, 2007) pour former une habileté cognitive donnée afin d'aboutir à une typologie théorique des habiletés cognitives en compréhension écrite	327
3.1. Tableau visant à identifier les habiletés cognitives et à les ordonner	327
3.2. Analyse des données	358
3.3. Typologie théorique des habiletés cognitives ordonnées selon la numérotation de l'annexe suscitée	358
4. De la typologie théorique des habiletés cognitives permettant de nommer les stratégies cognitives relatives à chaque micro-tâche de compréhension écrite à la conception de questionnaires complexes puis simplifiés langagièrément du tuteur distant au sein desquels sont exemplifiées les stratégies cognitives potentiellement utilisables par l'apprenant singulier de FLE d'un niveau A2 du CECR	361
4.1. Tableau de mise en relation de la typologie théorique des habiletés cognitives et de la dénomination des stratégies cognitives	361
4.2. Analyse des données	376
4.3. Commentaires	378
5. Conclusion	379
<b>CHAPITRE 10 - VERS UNE IDENTIFICATION DES STRATÉGIES COGNITIVES DE L'APPRENANT SINGULIER D'UN NIVEAU A2 DE FLE EN COMPRÉHENSION ÉCRITE</b>	381
0. Introduction	381
1. Le cadre opératoire de la deuxième hypothèse de recherche	381
2. Collecte des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE selon le/les type(s) de stratégies cognitives employé(s) par l'apprenant	382
2.1. Tableau de recueil de données pour chacun des questionnaires du tuteur distant concernant les sujets du groupe expérimental	382

2.2. Analyse des données pour chaque sujet	398
2.3. Commentaires	399
3. Dénomination des stratégies cognitives de l'apprenant singulier de FLE en termes d'habiletés cognitives	400
3.1. Tableau visant à identifier les stratégies cognitives en termes d'habiletés cognitives	400
3.2. Analyse des données pour chaque sujet	415
3.2.1. Le sujet ETD 12	415
3.2.2. Le sujet ETD 06	416
3.2.3. Le sujet ETD 02	417
3.2.4. Le sujet ETD 05	418
3.2.5. Le sujet ETD 03	419
3.2.6. Le sujet ETD 13	420
3.3. Commentaires	421
4. Conclusion	421
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b>	424
1. Rappel des éléments clés de la recherche	425
2. Les principaux résultats pour chacune des deux hypothèses de recherche	430
3. Les perspectives de la recherche	432
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	436
<b>INDEX DES NOTIONS PRINCIPALES</b>	448
<b>INDEX DES AUTEURS CITÉS</b>	452
<b>RESUMÉ DE LA THÈSE EN ITALIEN</b>	457
<b>TABLE DES MATIÈRES</b>	470
<b>TABLE DES ANNEXES</b>	478



## TABLE DES ANNEXES

---

<b><u>Annexe 1</u></b> :	481
- Typologie des situations d'évaluation des habiletés réceptives (Lussier, 1992, p. 79)	482
- Typologie des situations d'évaluation des habiletés productrices (Lussier, 1992, p. 85)	483
 <b><u>Annexe 2</u></b> :	484
- Aide-mémoire graphique portant sur la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom (Guité, 2007)	485
 <b><u>Annexe 3</u></b> :	486
- Tableaux des compétences et objectifs visés pour chacune des quatre unités d'enseignement/apprentissage de CEPACFLEA2	487
 <b><u>Annexe 4</u></b> :	496
- Introduction générale portant sur la formation CEPACFLEA2 du groupe expérimental (groupe 1)	497
- Introduction générale portant sur la formation CEPACFLEA2 du groupe de contrôle (groupe 2)	499
 <b><u>Annexe 5</u></b> :	501
- Calendrier initial de la formation CEPACFLEA2 du CIEF de l'Université Lumière Lyon 2	502
 <b><u>Annexe 6</u></b> :	503
- Tâche n°1 : Les stéréotypes	504
- Tâche n°2 : Les annonces publicitaires d'événements culturels	506
- Tâche n°3 : Les fêtes et les traditions françaises	508
- Tâche n°4 : Les cartes postales	509
- Tâche n°5 et tâche n°6 : Le panneau de présignalisation routière D42a et le panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a	511
- Tâche n°7 : Les signaux d'indication de catégorie C	512
- Tâche n°8 : Les annonces de locations touristiques	513
- Tâche n°9 : S'informer sur les caractéristiques de la France	517

<b><u>Annexe 7 :</u></b>	518
- Typologie théorique initiale des habiletés cognitives (Garletti, 2012, pp. 283-285)	519
- Instrument de synthèse initial sur la dénomination des types de stratégies cognitives généralistes pour chaque habileté cognitive (Garletti, 2010)	522
<b><u>Annexe 8</u></b> - Questionnaires finaux du tuteur à distance présentés dans l'ordre de complexité descendant des catégories d'habiletés langagières :	525
- Questionnaire du tuteur à distance n° 17	526
- Questionnaire du tuteur à distance n° 10	527
- Questionnaire du tuteur à distance n° 5	528
- Questionnaire du tuteur à distance n° 8	529
- Questionnaire du tuteur à distance n° 13	530
- Questionnaire du tuteur à distance n° 4	531
- Questionnaire du tuteur à distance n° 20	532
- Questionnaire du tuteur à distance n° 1	533
- Questionnaire du tuteur à distance n° 6	534
- Questionnaire du tuteur à distance n° 14	535
<b><u>Annexe 9 :</u></b>	536
- Questionnaire d'entrée en formation en langue française	537
- Questionnaire de sortie de la formation sur l'apprentissage de la langue française	543
<b><u>Annexe 10 :</u></b>	546
- Le test de positionnement	547
- La correction de la compréhension écrite	550
- La grille d'évaluation de la production écrite	552
<b><u>Annexe 11 :</u></b>	553
- Le test d'évaluation sommative de compréhension écrite/interaction écrite	554
- La correction de la compréhension écrite	557
- La grille d'évaluation de l'interaction écrite	559
<b><u>Annexe 12 :</u></b>	560
- Tâche sur la carte de la francophonie et sa correction	561
<b><u>Annexe 13 :</u></b>	563
- Trois calendriers intermédiaires de la formation CEPACFLEA2	564



<b><u>Annexe 14 :</u></b>	567
- Traduction du QSA de Michele Pellerey sur les sept facteurs cognitifs	558

## ANNEXE 1

---

- Typologie des situations d'évaluation des habiletés réceptives (Lussier, 1992, p. 79)
- Typologie des situations d'évaluation des habiletés productrices (Lussier, 1992, p. 85)

## Annexe 1

Habiletés	Tâches demandées à l'élève	Techniques d'évaluation : Exemples
Repérer ou reconnaître	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repérer les éléments fournis dans :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- un énoncé (traits physiques...)</li> <li>- un texte (idée générale, certains détails)</li> </ul> </li> <li>Décoder un message</li> <li>Suivre des directives</li> <li>Choisir l'information appropriée</li> </ul>	À partir d'un choix de réponses et d'un stimulus écrit Trouver l'identité d'une personne Trouver l'idée générale Trouver... à partir d'indices Trouver un lieu à partir de directives Résoudre une charade
Regrouper ou Réorganiser	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organiser, classer ou associer des informations, des événements, des individus, des objets ou des lieux</li> <li>Effectuer des choix appropriés selon les situations ou les informations fournies</li> <li>Regrouper ou condenser des informations, des opinions, des commentaires...</li> <li>Donner l'ordre logique</li> </ul>	Informations ou illustrations à replacer selon des directives précises  Présenter diverses informations ou illustrations + une consigne Appariement, association ou pairage à partir d'un texte écrit Informations ou illustrations à placer en ordre séquentiel
Comparer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier ou associer des éléments de même nature</li> <li>Comparer des informations à partir de sources différentes</li> <li>Distinguer les ressemblances et les différences</li> </ul>	Associer des phrases à des personnes ou à des événements... Trouver ce qui distingue ... dans 2 textes différents  Trouver en quoi diffèrent ... et ... dans 2 textes différents
Inférer ou déduire ou prédire	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trouver les relations de cause à effet</li> <li>Effectuer des choix à partir d'une information ou d'une situation quelconque</li> <li>Trouver des expressions équivalentes</li> <li>Scruter un texte ou décortiquer un dialogue pour en dégager l'idée principale ou pour trouver une suite logique</li> <li>Extrapoler l'information</li> </ul>	Expliquer « pourquoi » ... En se référant à des illustrations, des annonces classées, dire laquelle... Remplacer ... par une expression semblable Trouver un titre ou dire ce qui va suivre  Reproduire la scène d'un accident
Apprécier	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donner un avis, une opinion</li> <li>Critiquer un texte</li> <li>Évaluer une situation, un événement</li> <li>Juger de la pertinence d'une action à accomplir</li> </ul>	Message publicitaire à la télévision Editorial d'un journal Annonce à la radio d'une grève générale des policiers Discussion orale sur « l'auto-stop comme moyen de transport »

**Source : Lussier, D. (1992). Évaluer les habiletés langagières. In Hachette (Eds.), *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative* (p.79). Paris: Hachette, 1992.**

Annexe 1

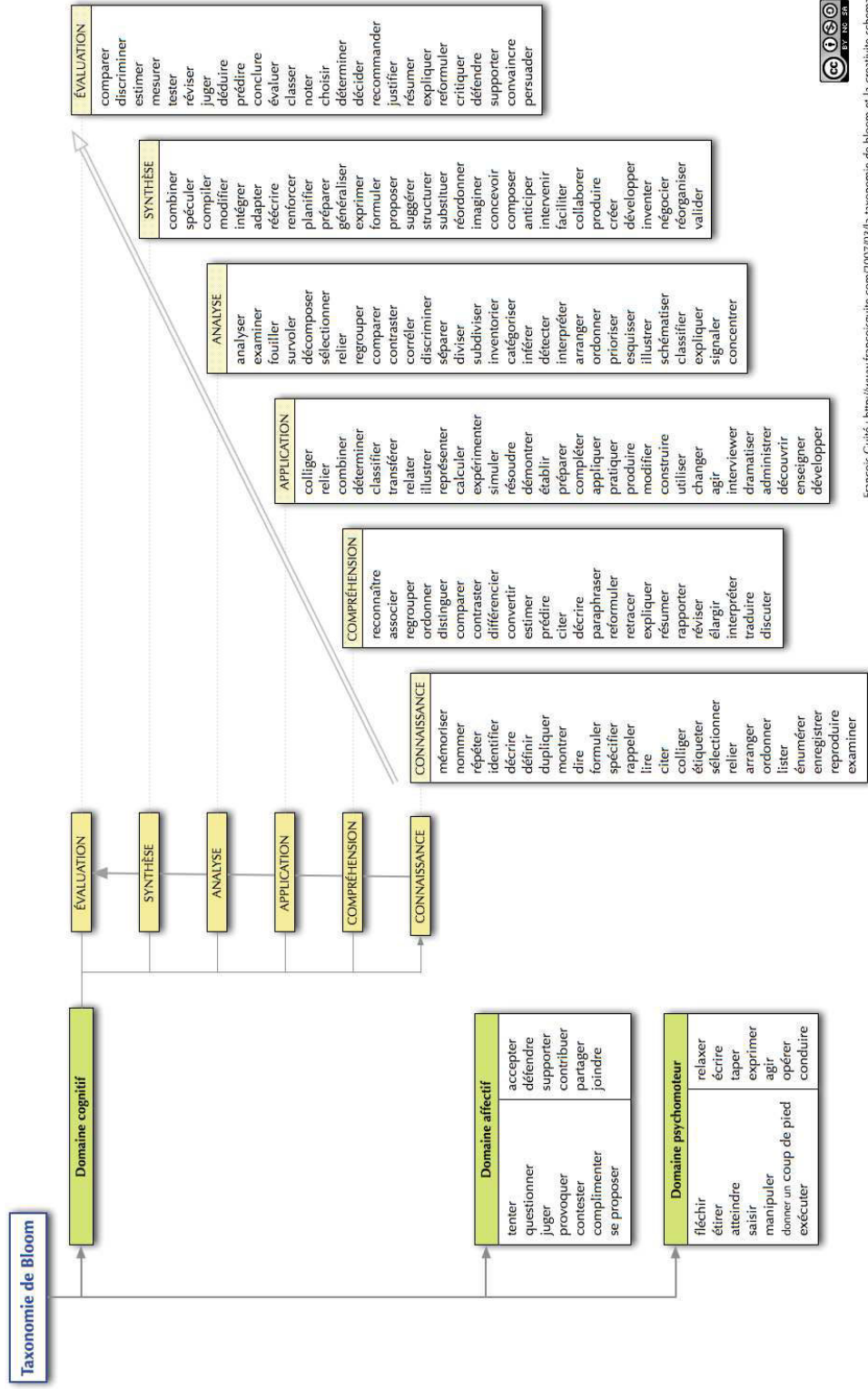
Rôles	Habiletés langagières	Tâches demandées à l'élève	Techniques d'évaluation : exemples
É M E T T E U R	Réutiliser	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec un stimulus écrit ou oral</li> <li>- Reproduire un message dans ses mots</li> <li>- Reformuler une demande</li> <li>- Lire un texte et le résumer</li> </ul>	Message téléphonique à transmettre Passer une commande à partir d'une liste Passage d'un texte à un résumé
	Interroger	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser des questions d'information</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> </ul>	Devinette à partir d'une illustration Trouver l'identité de ...
	Affirmer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formuler un énoncé en réponse à un stimulus</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> <li>• Donner son avis</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> <li>• Exprimer des sentiments, des intérêts</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> <li>• Décrire une situation, un événement (narration)</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> <li>• Expliquer un texte, le compléter ou en extraire des éléments</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> <li>• Raconter une histoire</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> </ul>	Réaction à une illustration Réponses à une question  Situation + questions contraignantes Consignes seulement  Situation + questions contraignantes Situation + réponses ouvertes  Situation + caractéristiques fournies Situation non contrôlée  Texte + questions contraignantes Textes + tâche demandée  À partir des illustrations suivantes... Exposé oral individuel sur un sujet
Émetteur ↑ ↓ Récepteur	Interroger Affirmer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poser des questions</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> <li>• Répondre à des questions</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> </ul>	Jeu de rôles dirigé entre 2 personnes Jeu de rôles non dirigé sur un sujet  Guider une personne à l'aide d'une carte Renseigner sur les bons restaurants...
	Interagir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échanger ou comparer de l'information</li> <li>• Discuter sur un sujet</li> <li>- avec stimulus</li> <li>- sans stimulus</li> <li>• Débattre une question</li> </ul>	Parler ensemble d'un même incident  Résolution d'un problème entre élèves Discussion sur un thème général Dire si on est pour ou contre...

**Source : Lussier, D. (1992). Évaluer les habiletés langagières. In Hachette (Eds.), Évaluer les apprentissages dans une approche communicative (p.85). Paris: Hachette, 1992.**

## ANNEXE 2

---

**- Aide-mémoire graphique portant sur la taxonomie des objectifs pédagogiques domaine cognitif de Bloom (Guité, 2007)**



## ANNEXE 3

---

**- Tableaux des compétences et objectifs visés pour chacune des quatre unités  
d'enseignement/apprentissage de CEPACFLEA2**

## Compétences et objectifs

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>Unité 1 - Premier contact avec la Francophonie</b>			
Document déclencheur	Introduction	Compréhension écrite	- Introduire le thème
<b>Module 1 – Premier contact avec la Francophonie</b>			
<b>1</b>	<b>La carte de la Francophonie</b>		
1.1.	Observez ! Lisez !	Compréhension écrite	- Identifier les pays membres de la Francophonie
1.2.	Recherchez ! Ecrivez !	Compréhension écrite	- Classer les pays membres de la Francophonie selon leur continent et leur fonction
<b>2</b>	<b>Les stéréotypes</b>		
Document déclencheur	Introduction	Compréhension écrite	- Définir le mot « stéréotype »
2.1.	Observez ! Lisez !	Compréhension écrite	- Reconnaître les stéréotypes sur la France et les français
2.2.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Choisir les stéréotypes sur la France et les Français
2.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°1	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, sur ses façons de faire
2.4.	Recherchez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Production écrite (document Word ou Open Office)	- Chercher des images de stéréotypes de 2 pays de la Francophonie - Formuler les stéréotypes à l'écrit
<b>3</b>	<b>A l'oral ! L'alphabet, les voyelles et les consonnes,...</b>		
3.1.	Ecoutez !	Compréhension orale	- Identifier les sons des lettres de l'alphabet dans des mots
3.2.	Ecoutez !	Compréhension orale	- Identifier les sons des voyelles et des consonnes dans des mots



Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>Module 2 – Recherches sur la Francophonie</b>			
<b>1</b>	<b>Les nombres</b>		
Document déclencheur	Introduction	Compréhension écrite	- Introduire les règles sur les nombres - Donner des précisions sur les nombres dans des pays de la Francophonie
1.1.	Ecoutez ! Lisez !	Compréhension orale et compréhension écrite	- Examiner les nombres en français
1.2.	Ecrivez !	Production écrite	- Formuler les nombres en lettres en français
1.3.	Cochez !	Compréhension écrite	- Identifier les règles de l'écriture des nombres en français
1.4.	- Observez ! Ecrivez !	Compréhension écrite et production écrite	- Examiner les nombres à l'écrit en français - Identifier les règles de l'écriture des nombres en français
<b>2</b>	<b>S'informer sur les pays de la Francophonie</b>		
2.1.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier les caractéristiques d'un pays comme la France
2.2.	Questionnaire du tuteur à distance n°2	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, sur ses façons de faire
2.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°3		
2.4.	Questionnaire du tuteur à distance n°4		
2.5.	Questionnaire du tuteur à distance n°5		
2.6.	Questionnaire du tuteur à distance n°6		
2.7.	Questionnaire du tuteur à distance n°7		
2.8.	Exercez-vous !	Compréhension écrite	- Approfondir ses connaissances sur la France
<b>3</b>	<b>Remplir la fiche signalétique d'un pays Francophone</b>		
3.1.	Rendez-vous sur le Forum !	Production écrite collaborative (FORUM)	- Se mettre d'accord pour choisir 2 pays de la Francophonie - Rechercher des informations sur ces 2 pays de la Francophonie - Présenter la fiche signalétique de ces 2 pays de la Francophonie

## Compétences et objectifs

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>Unité 2 - La culture en fête !</b>			
Document déclencheur	Introduction	Compréhension écrite	- Introduire le thème
<b>Module 1 – Les événements culturels</b>			
<b>1</b>	<b>Les annonces publicitaires d'événements culturels</b>		
1.1.	Observez ! Lisez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite (document Word à télécharger)	- Identifier des informations dans 3 annonces publicitaires d'événements culturels - Se familiariser avec le vocabulaire des annonces publicitaires d'événements culturels
1.2.	Questionnaire du tuteur à distance n°8	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°9	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.4.	Observez ! Ecrivez !	Point de langue	- Identifier les règles sur les indicateurs de lieu pour parler d'une ville et d'un pays
1.5.	Observez ! Ecrivez !	Point de langue	- Identifier les indicateurs de temps pour parler d'une date et d'un horaire
1.6.	Recherchez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite (document Word à télécharger)	- Rechercher 3 annonces d'événements culturels des pays de la Francophonie - Identifier des informations dans ces 3 annonces d'événements culturels
<b>2</b>	<b>Remplir un agenda électronique</b>		
2.1.	Recherchez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Production écrite (document Word à télécharger)	- Compléter des informations (Quand ?, Où ?, Quoi ?) dans un agenda électronique
<b>3</b>	<b>Remplir un formulaire pour s'inscrire à un événement culturel</b>		
3.1.	Recherchez ! Inventez !	Compréhension écrite	- Rechercher des informations pour créer l'identité d'un personnage
3.2.	Recherchez ! Lisez !	Compréhension écrite	- Rechercher et lire des informations sur l'adresse postale et l'indicatif téléphonique
3.3.	Observez !	Compréhension écrite	- Observer les rubriques de formulaires d'inscription de 2 pays de la Francophonie
3.4.	Rendez-vous sur le Forum !	Production écrite collaborative (FORUM)	- Créer un personnage et son identité - inventer un formulaire d'inscription à un événement culturel - Compléter le formulaire avec les informations sur l'identité du personnage créé

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>Module 2 – Faites la fête !</b>			
<b>1</b>	<b>Les fêtes françaises</b>		
1.1.	Observez ! Lisez ! Ecrivez !	Compréhension écrite	- Identifier les mois de l'année dans un document sur les fêtes françaises
1.2.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier les mots ou les expressions qui indiquent le temps, le moment dans un document sur les fêtes françaises
1.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°10	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.4.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier les mots ou les expressions qui indiquent le lieu dans un document sur les fêtes françaises
1.5.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Point de langue	- Identifier les verbes au présent de l'indicatif dans un document sur les fêtes françaises
1.6.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir	Point de langue	- Identifier les articulateurs de discours dans un document sur les fêtes françaises
<b>2</b>	<b>Présenter les fêtes d'un pays de la Francophonie</b>		
2.1.	Rendez-vous sur le Forum !	Production écrite collaborative (FORUM)	- Rechercher des informations sur les fêtes d'un pays de la Francophonie sur Internet - Réutiliser les règles vues dans l'unité 1 - Ecrire une présentation pour chaque fête
2.2.	Rendez-vous sur le Forum !	Production écrite collaborative (FORUM)	- Présenter quelques fêtes de votre pays - Comparer les fêtes françaises aux fêtes de votre pays - Donner et argumenter votre opinion sur le pays le plus festif
<b>3</b>	<b>Présenter un pays francophone</b>		
3.1.	Recherchez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Production écrite individuelle	- Rechercher des informations sur un pays de la Francophonie pour en faire une présentation complète

## Compétences et objectifs

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>Unité 3 - En vacances dans un pays francophone</b>			
Document déclencheur	Introduction	Compréhension écrite	- Introduire le thème
<b>Module 1 – Se loger, se divertir en vacances</b>			
<b>1</b>	<b>Le vocabulaire de la maison</b>		
1.1.	Ecoutez ! Lisez !	Compréhension orale/vocabulaire	- Identifier le lexique de la maison
1.2.	Observez ! Lisez !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le lexique de la maison
1.3.	Observez ! Lisez !	Point de langue	- Identifier le genre des mots en français - Identifier les articles indéfinis en français
1.4.	Observez ! Lisez !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le lexique des pièces de la maison
1.5.	Observez ! Ecrivez !	Point de langue	- Identifier et classer les articles indéfinis en français
1.6.	Entraînez-vous !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le mobilier des pièces de la maison
1.7.	Entraînez-vous !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le mobilier de la salle à manger
1.8.	Entraînez-vous !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le mobilier de la salle de bains
	Jouez !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le vocabulaire de la maison en pratiquant le jeu de l'oie
<b>2</b>	<b>Les annonces de locations touristiques</b>		
2.1.	Observez !	Compréhension écrite	- Se familiariser avec le lexique d'annonces de locations touristiques
2.2.	Observez ! Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des informations dans des annonces de locations touristiques
2.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°11	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
2.4.	Questionnaire du tuteur à distance n°12	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
2.5.	Questionnaire du tuteur à distance n°13	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
2.6.	Observez ! Ecrivez !	Point de langue	- Identifier des structures grammaticales pour présenter une annonce de location touristique
2.7.	Ecrivez !	Production écrite	- Présenter des annonces de locations touristiques
<b>3</b>	<b>Réserver pour se loger</b>		
3.1.	Observez ! Lisez !	Compréhension écrite	- Lire et comprendre des rubriques d'un site Internet
3.2.	Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Production écrite	- Remplir un formulaire de réservation
<b>4</b>	<b>Les accents</b>		
4.1.	Observez ! Ecoutez !	Compréhension écrite et compréhension orale	- Identifier les accents dans l'alphabet français
<b>5</b>	<b>Les articles définis</b>		
5.1.	Ecoutez ! Observez !	Compréhension orale et compréhension écrite	- Comprendre une chanson
5.2.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Point de langue	- Identifier et classer les articles définis en français

Annexe 3

6	Les loisirs dans les pays de la Francophonie		
6.1.	Rendez-vous sur le Forum !	Production écrite collaborative (FORUM)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Rechercher des sites Internet de l'office de tourisme de deux villes de deux pays de la Francophonie</li><li>- Identifier des informations spécifiques sur les deux sites Internet de l'office du tourisme</li><li>- Faire une liste des loisirs proposés dans ces deux villes</li><li>- Caractériser les loisirs de ces deux villes</li></ul>

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>Module 2 – Maintenir le contact</b>			
<b>1</b>	<b>Saluer, demander des nouvelles</b>		
1.1.	Ecoutez ! Lisez !	Compréhension orale et compréhension écrite	- Identifier les formules de salutations
1.2.	Ecoutez !	Compréhension orale	- Identifier les formules de salutations
1.3.	Ecoutez ! Lisez ! Ecrivez !	Compréhension orale et compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier et mémoriser le lexique de la salutation
1.4.	Ecoutez ! Lisez ! Exercez-vous !	Compréhension orale et compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier et mémoriser le lexique de la présentation
1.5.	Lisez !	Compréhension écrite	- Comprendre une bande dessinée sur la présentation
<b>2</b>	<b>Comprendre une carte postale</b>		
2.1.	Observez !	Compréhension écrite	- Se familiariser avec le lexique d'une carte postale
2.2.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des informations dans des cartes postales
2.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°14	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
2.4.	Questionnaire du tuteur à distance n°15	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
2.5.	Questionnaire du tuteur à distance n°16	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
2.6.	Ecrivez !	Point de langue	- Rechercher l'infinitif de verbes du 1 <sup>er</sup> groupe - Conjuguer des verbes du 1 <sup>er</sup> groupe au présent de l'indicatif
2.7.	Ecrivez !	Point de langue	- Identifier les terminaisons des verbes du 1 <sup>er</sup> groupe
<b>3</b>	<b>Écrire une carte postale</b>		
3.1.	Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Production écrite individuelle	- Ecrire une carte postale à un(e) ami(e) - Utiliser des formules de salutations adéquates - Parler de ses loisirs

## Compétences et objectifs

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>Unité 4 - En route pour la ville !</b>			
Document déclencheur	Introduction	Compréhension écrite	- Introduire le thème
<b>Module 1 – Les transports</b>			
<b>1</b>	<b>La signalétique routière</b>		
1.1.	Observez !	Compréhension écrite	- Identifier les panneaux routiers
1.2.	Observez ! Cochez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des panneaux de présignalisation routière
1.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°17	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.4.	Questionnaire du tuteur à distance n°18	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.5.	Questionnaire du tuteur à distance n°19	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.6.	Questionnaire du tuteur à distance n°20	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.7.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des panneaux de signalisation de services
1.8.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des signaux d'indication
1.9.	Questionnaire du tuteur à distance n°13	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.10.	Observez ! Ecrivez !	Point de langue	- Identifier des verbes à l'impératif positif et à l'impératif négatif
<b>2</b>	<b>Les moyens de transport</b>		
2.1.	Ecoutez ! Lisez !	Compréhension orale et compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le lexique des moyens de transport
2.2.	Ecoutez ! Lisez !	Compréhension orale et compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier le lexique des moyens de transport
<b>3</b>	<b>Le billet de transport</b>		
3.1.	Entraînez-vous !	Compréhension écrite	- Observer et comprendre un billet de transport
<b>4</b>	<b>Le plan de la ville</b>		
4.1.	Observez ! Entraînez-vous !	Compréhension écrite	- Identifier le lexique des directions et le lexique de la ville
4.2.	Observez ! Ecoutez !	Point de langue	- Identifier les verbes au présent de l'indicatif
4.3.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Point de langue	- Classer dans un tableau les verbes au présent de l'indicatif
4.4.	Ecoutez ! Lisez ! Entraînez-vous !	Compréhension orale et compréhension écrite	- Effectuer un exercice de réemploi sur des indications de direction
4.5.	Ecoutez ! Lisez ! Entraînez-vous !	Compréhension orale et compréhension écrite	- Effectuer un exercice de réemploi sur des indications de direction
<b>5</b>	<b>Les noms des rues et leurs origines</b>		
5.1.	Observez !	Compréhension écrite	- Identifier les origines du nom des rues en France
	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Classer les origines du nom des rues en France

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>6</b>	<b>La carte routière</b>		
6.1.	Rendez-vous sur le Forum !	Production écrite collaborative (FORUM)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher un itinéraire à effectuer à Paris sur un site Internet</li> <li>- Rédiger l'itinéraire choisi à l'impératif présent</li> <li>- Rechercher des informations sur les rues et les monuments de cet itinéraire</li> <li>- Rédiger une présentation sur certaines rues et certains monuments de cet itinéraire</li> </ul>
<b>7</b>	<b>Présenter un parcours touristique à faire dans un pays francophone</b>		
7.1.	Recherchez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Production écrite individuelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechercher trois cartes routières pour trois villes d'un pays de la Francophonie</li> <li>- Rechercher des informations sur les monuments, les lieux célèbres et les noms des rues de ces trois villes</li> <li>- Rédiger un parcours touristique à partir de vos cartes routières et des informations recueillies sur les monuments, les lieux célèbres et les noms des rues de ces trois villes</li> </ul>



## ANNEXE 4

---

- Introduction générale portant sur la formation CEPACFLEA2 du groupe expérimental (groupe 1)
- Introduction générale portant sur la formation CEPACFLEA2 du groupe de contrôle (groupe 2)

## **Présentation de la formation pour le groupe 1**

### **L'objectif général de la formation**

L'objectif est de **communiquer à l'écrit** avec vos collègues et votre tuteur à distance, c'est-à-dire :

- de comprendre,
- de produire,
- d'agir,
- et d'interagir.

### **Durée de la formation**

La formation a une durée totale de 15-20 heures. Cette durée est approximative. En effet, vous avancez **à votre rythme**.

### **Votre parcours de formation**

Il y a 4 unités d'enseignement/apprentissage en FLE. L'objectif, c'est le niveau A2 du CECR (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) en communication écrite.

#### ***Description des 4 unités d'enseignement/apprentissage***

Les unités 1, 2 et 3 ont 2 modules d'enseignement/apprentissage.

L'unité 4 n'a qu'1 module d'enseignement/apprentissage.

Vous apprenez le français dans un contexte de la vie quotidienne, sociale et culturelle de la Francophonie.

***Dans l'unité 1***, vous entrez en contact avec la Francophonie. Vous effectuez des recherches sur les caractéristiques de la France et des pays de la Francophonie.

***Dans l'unité 2***, vous utilisez vos savoir-faire pour participer à des événements culturels. Vous vous informez sur les fêtes et traditions françaises et francophones.

***Dans l'unité 3***, vous préparez vos vacances. Vous maintenez le contact avec vos amis français ou francophones.

***Dans l'unité 4***, vous arrivez enfin à destination. Vous préparez votre parcours touristique.

#### ***Démarches d'apprentissage***

- Vous étudiez des documents sur la France et les français.
- Puis vous recherchez, seul ou en petits groupes, des documents sur 1 ou 2 pays de la Francophonie.
- Enfin, vous produisez un document seul ou avec d'autres sur un FORUM.

## **Les documents pour apprendre**

Pour chaque unité d'enseignement/apprentissage, vous avez les documents suivants :

- un sommaire
- un tableau des compétences et objectifs
- une introduction
- le cours avec des exercices
- une correction des exercices pour vous auto-évaluer
- une activité de groupe ou deux activités de groupe sur un FORUM de discussion
- une production écrite à réaliser seul(e) (*vous serez évalué(e) par votre tuteur à distance à partir d'une grille d'évaluation*)
- une correction du tuteur distant pour les productions écrites
- des questionnaires du tuteur à distance pour vous aider à comprendre vos façons d'apprendre, vos façons de faire en compréhension écrite.

## **Les aides pour apprendre**

Un **tuteur à distance** vous guide pendant votre parcours d'apprentissage :

- il assure le suivi de la formation
- il corrige vos productions
- il répond à vos questions
- il vous pose des questions sur votre parcours de formation
- il vous interroge sur vos façons d'apprendre en compréhension écrite
- il évalue votre parcours de formation
- il vous donne des informations sur vos réussites et vos difficultés.

Vous progressez **en autonomie** ou **avec vos collègues**.

## **Les instruments de communication à disposition**

Pour communiquer avec votre tuteur distant et/ou avec vos collègues, vous avez :

- un Forum « Echangez sur votre travail » pour discuter de votre parcours, de vos activités, de vos productions écrites,...
- un Forum « Réfléchissez à vos façons d'apprendre » pour discuter de vos façons d'apprendre en compréhension écrite avec votre tuteur à distance
- un Chat « Rendez-vous autour d'un sujet de discussion ! » pour échanger sur un sujet en petit groupe
- une messagerie pour prendre rendez-vous avec votre tuteur à distance
- un Forum « Discutez en liberté » pour échanger sur un sujet avec vos collègues.

## **Votre évaluation**

Vous avez répondu à un questionnaire d'entrée en formation. Vous avez passé un test d'entrée en formation. Ces deux documents nous ont permis de mieux vous connaître.

Pendant votre parcours vous serez évalué(e) par un contrôle continu. Vous aurez à réaliser des productions écrites seul sur un document de traitement de texte.

A la fin de votre parcours de formation, vous passerez un test final en compréhension écrite et en production écrite d'un niveau A2 du CECR.

*A vous de jouer !*

## **Présentation de la formation pour le groupe 2**

### **L'objectif général de la formation**

L'objectif est de **communiquer à l'écrit** avec vos collègues et votre tuteur à distance, c'est-à-dire :

- de comprendre,
- de produire,
- d'agir,
- et d'interagir.

### **Durée de la formation**

La formation a une durée totale de 15-20 heures. Cette durée est approximative. En effet, vous avancez **à votre rythme**.

### **Votre parcours de formation**

Il y a 4 unités d'enseignement/apprentissage en FLE. L'objectif, c'est le niveau A2 du CECR (*Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*) en communication écrite.

#### ***Description des 4 unités d'enseignement/apprentissage***

Les unités 1, 2 et 3 ont 2 modules d'enseignement/apprentissage.

L'unité 4 n'a qu'1 module d'enseignement/apprentissage.

Vous apprenez le français dans un contexte de la vie quotidienne, sociale et culturelle de la Francophonie.

***Dans l'unité 1***, vous entrez en contact avec la Francophonie. Vous effectuez des recherches sur les caractéristiques de la France et des pays de la Francophonie.

***Dans l'unité 2***, vous utilisez vos savoir-faire pour participer à des événements culturels. Vous vous informez sur les fêtes et traditions françaises et francophones.

***Dans l'unité 3***, vous préparez vos vacances. Vous maintenez le contact avec vos amis français ou francophones.

***Dans l'unité 4***, vous arrivez enfin à destination. Vous préparez votre parcours touristique.

#### ***Démarches d'apprentissage***

- Vous étudiez des documents sur la France et les français.
- Puis vous recherchez, seul ou en petits groupes, des documents sur 1 ou 2 pays de la Francophonie.
- Enfin, vous produisez un document seul ou avec d'autres sur un FORUM.

### **Les documents pour apprendre**

Pour chaque unité d'enseignement/apprentissage, vous avez les documents suivants :

- un sommaire
- un tableau des compétences et objectifs
- une introduction
- le cours avec des exercices
- une correction des exercices pour vous auto-évaluer
- une activité de groupe ou deux activités de groupe sur un FORUM de discussion
- une production écrite à réaliser seul(e) (*vous serez évalué(e) par votre tuteur à distance à partir d'une grille d'évaluation*)
- une correction du tuteur distant pour les productions écrites

### **Les aides pour apprendre**

Un **tuteur à distance** vous guide pendant votre parcours d'apprentissage :

- il assure le suivi de la formation
- il corrige vos productions
- il répond à vos questions
- il évalue votre parcours de formation.

Vous progressez **en autonomie** ou **avec vos collègues**.

### **Les instruments de communication à disposition**

Pour communiquer avec votre tuteur distant et/ou avec vos collègues, vous avez :

- un Forum « Echangez sur votre travail » pour discuter de votre parcours, de vos activités, de vos productions écrites,...
- un Chat « Rendez-vous autour d'un sujet de discussion » pour échanger sur un sujet en petit groupe
- une messagerie pour prendre rendez-vous avec votre tuteur à distance
- un Forum « Discutez en liberté » pour échanger sur un sujet avec vos collègues.

### **Votre évaluation**

Vous avez répondu à un questionnaire d'entrée en formation. Vous avez passé un test d'entrée en formation. Ces deux documents nous ont permis de mieux vous connaître.

Pendant votre parcours vous serez évalué(e) par un contrôle continu. Vous aurez à réaliser des productions écrites seul sur un document de traitement de texte.

A la fin de votre parcours de formation, vous passerez un test final en compréhension écrite et en production écrite d'un niveau A2 du CECR.

*A vous de jouer !*

## ANNEXE 5

---

**- Calendrier initial de la formation CEPACFLEA2 du CIEF de l'Université Lumière  
Lyon 2**

## Calendrier de formation – CEPACFLEA2

Période	Séances
Du lundi 21 au dimanche 27 mars 2011	Passation du test et du questionnaire d'entrée en formation
Du lundi 28 mars au dimanche 3 avril	- Prise en main de la Plateforme UMTICE : formation à l'usage de CEPACFLEA2 Unité 1 - Module 1 – Activité 1 - Se présenter sur le forum des nouvelles
Du lundi 4 au dimanche 10 avril	- Insérer son nom et son prénom dans la rubrique « Profil » - Unité 1 - Module 1 – Activité 2 - Questionnaire n° 1 (groupe expérimental) - Se présenter sur le forum des nouvelles - Correction du test
Du lundi 11 au vendredi 15 avril	- Questionnaire n°1 (groupe expérimental) - Unité 2 – Module 1 – Activité 1 - <b>Activité 1.1</b> - Questionnaire n° 8 (groupe expérimental) - Unité 2 – Module 2 – Activité 1 – <b>Activité 1.2 – Activité 1.4 – Activité 1.6</b> - Questionnaire n°10 (groupe expérimental)
Du lundi 18 au vendredi 22 avril	- Unité 3 – Module 2 – Activité 2 – <b>Activité 2.1 – Activité 2.2</b> - Questionnaire n°14 (groupe expérimental) - Unité 4 – Module 1 – Activité 1 – <b>Activité 1.1 – Activité 1.2 – Activité 1.7 – Activité 1.8</b> - Questionnaires n° 17, n° 20 et n° 21
Du lundi 25 avril au vendredi 6 mai	- Unité 3 – Module 1 – Activité 2 – <b>Activité 2.1 – Activité 2.2</b> - Questionnaire n° 13 (groupe expérimental)
Du lundi 9 au vendredi 13 mai	- Unité 1 – Module 2 – Activité 2 – <b>Introduction - Activité 2.1</b> - Questionnaires n° 4, n° 5 et n° 6 (groupe expérimental) - Révisions
Lundi 16 mai 2011	- Test + questionnaire d'évaluation de la formation

## ANNEXE 6

---

- Tâche n°1 : Les stéréotypes
- Tâche n°2 : Les annonces publicitaires d'événements culturels
- Tâche n°3 : Les fêtes et les traditions françaises
- Tâche n°4 : Les cartes postales
- Tâche n°5 et tâche n°6 : Le panneau de présignalisation routière D42a et le panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a
- Tâche n°7 : Les signaux d'indication de catégorie C
- Tâche n°8 : Les annonces de locations touristiques
- Tâche n°9 : S'informer sur les caractéristiques de la France



## Activité 2 - Les stéréotypes

### Introduction

Les stéréotypes sont des idées toutes faites, des banalités, des clichés que nous avons sur des pays, des peuples. On trouve les stéréotypes dans les discussions, dans les dessins humoristiques, dans les films, sur les publicités,...

### Activité 2.1. Observez ! Lisez !

1/ Observez les dessins. Pour cela, Cliquez [ici](#).



2/ Lisez les stéréotypes sur les Français :

La Tour Eiffel.

Le français est arrogant.

Le français est charmeur.

Le français est sale.

Le Mont Saint Michel.

Le français joue à la pétanque.

Le français est râleur.

Le français porte la chemise rayée et le béret basque.

Les ponts de la Seine à Paris.

Le litre de vin rouge.

La baguette de pain.

Napoléon.

La vie à la campagne en France.

Le français est fin gourmet.

Le gaulois.

## Annexe 6



### Activité 2.2. Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !

1/ Relisez la liste des stéréotypes sur les français :

*La Tour Eiffel.*  
*Le français est arrogant.*  
*Le français est charmeur.*  
*Le français est sale.*  
*Le Mont Saint Michel.*  
*Le français joue à la pétanque.*  
*Le français est râleur.*  
*Le français porte la chemise rayée et le béret basque.*  
*Les ponts de la Seine à Paris.*  
*Le litre de vin rouge.*  
*La baguette de pain.*  
*Napoléon.*  
*La vie à la campagne en France.*  
*Le français est fin gourmet.*  
*Le gaulois.*

2/ Quels sont les stéréotypes que vous voyez sur les dessins ? Relevez ces stéréotypes. Ecrivez-les.

*Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !*

## Activité 1 - Les annonces publicitaires d'événements culturels



### Activité 1.1. Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !

1/ Lisez les annonces suivantes.

1- Jean Monet et sa peinture	2- Musiques populaires des îles	3- Images numériques et vidéos
Exposition de peintures Jean Monet Du 10/7/2009 au 5/9/2009 à Rouen (en France). Horaires : Lundi, jeudi de 8h à 12h et de 13h30 à 17h30 ; vendredi de 8h à 12h et de 13h30 à 16h30 ; samedi de 8h30 à 12h. Tarifs : de 16 à 22 euros.	Spectacle de musiques populaires des îles Seychelles à Victoria (aux Seychelles) Le 20/7/2009 à 21h. Entrée gratuite.	Exposition d'images numériques et projections de vidéos à Toronto (au Québec) Du 26/6/2009 au 14/11/2009. Horaires : de 9h30 à 18h00. Tarifs : entrée normale du musée, 5 euros et 3,50 euros (tarif réduit)

2/ Répondez aux questions pour chaque annonce.

Questions	Annonce 1	Annonce 2	Annonce 3
a- Quel est le nom de l'événement culturel ?			
b- Où cela se passe ? (ville + pays)			
c- Quand cela se passe ?			
d- A quel(s) moment(s) de la journée cela se passe ?			
e- Dans quel thème peut-on le classer ?			

Télécharger [ICI](#) le tableau word.

3/ Déposez votre document Word ci-dessous.

### Tableau Word :

Nom :

Prénom :

**Enregistrez le document Word sur votre ordinateur.**

1/ Lisez les annonces suivantes.

1- Jean Monet et sa peinture	2- Musiques populaires des îles	3- Images numériques et vidéos
Exposition de peintures Jean Monet Du 10/7/2009 au 5/9/2009 à Rouen (en France). Horaires : Lundi, jeudi de 8h à 12h et de 13h30 à 17h30 ; vendredi de 8h à 12h et de 13h30 à 16h30 ; samedi de 8h30 à 12h. Tarifs : de 16 à 22 euros.	Spectacle de musiques populaires des îles Seychelles à Victoria (aux Seychelles) Le 20/7/2009 à 21h. Entrée gratuite.	Exposition d'images numériques et projections de vidéos à Toronto (au Québec) Du 26/6/2009 au 14/11/2009. Horaires : de 9h30 à 18h00. Tarifs : entrée normale du musée, 5 euros et 3,50 euros (tarif réduit)

2/ Répondez aux questions pour chaque annonce.

<b>Questions</b>	<b>Annonce 1</b>	<b>Annonce 2</b>	<b>Annonce 3</b>
a- Quel est le nom de l'événement culturel ?			
b- Où cela se passe ? (ville + pays)			
c- Quand cela se passe ?			
d- A quel(s) moment(s) de la journée cela se passe ?			
e- Dans quel thème peut-on le classer ?			

## Activité 1 - Les fêtes françaises



### Activité 1.2. Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !

1/ Observez le tableau sur les fêtes françaises. Pour cela, cliquez **ICI**.

([http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/fetes\\_tableau.htm](http://www.french.hku.hk/dcmScreen/lang2043/fetes_tableau.htm))

2/ Lisez la colonne « Date » pour toutes les fêtes. Lisez la colonne « Caractéristiques et activités » pour le Jour de l'An, Mardi-Gras et l'Armistice de 1918.

3/ Cherchez les mots qui indiquent le temps, le moment. Ecrivez-les dans le tableau suivant :

Date	Jour de l'an	Mardi-Gras	Armistice de 1918

Télécharger **ICI** le tableau Word.

**Remarque n°1** : si le mot est répété, écrivez-le une seule fois par colonne.

**Remarque n°2** : il existe beaucoup de mots qui indiquent le temps, le moment.

**Exemples** :

**Aujourd'hui**, c'est le réveillon du 24 décembre.

On dîne **maintenant** et on ouvre les cadeaux à **minuit**.

**Demain**, c'est Noël et à **midi**, on déjeune.

4/ Déposez votre document ci-dessous.

**Tableau Word :**

Nom :

Prénom :

**Enregistrez le document Word sur votre ordinateur.**

### 1/ **Rappel** :

Dans l'activité 2.2, vous avez observé le tableau sur les fêtes françaises.

Ensuite, vous avez lu la colonne « Date » pour toutes les fêtes et la colonne « Caractéristiques et activités » pour le Jour de l'An, Mardi-Gras et l'Armistice de 1918.

2/ **Maintenant**, cherchez les mots qui indiquent le temps, le moment. Ecrivez-les dans le tableau suivant :

Date	Jour de l'an	Mardi-Gras	Armistice de 1918

**Remarque n°1** : si le mot est répété, écrivez-le une seule fois par colonne.

**Remarque n°2** : il existe beaucoup de mots qui indiquent le temps, le moment.

**Exemples** :

**Aujourd'hui**, c'est le réveillon du 24 décembre.

On dîne **maintenant** et on ouvre les cadeaux à **minuit**.

**Demain**, c'est Noël et à **midi**, on déjeune.

## Activité 2 - Comprendre une carte postale

---



### Activité 2.1. Observez !

Observez les trois cartes postales.

#### Carte postale 1

<p>Chers amis,</p> <p>Un petit bonjour de Saint Cyr sur Mer ! Le ciel est bleu. Je me promène dans les calanques de Cassis. Je bronze sur les plages de Lecques. La mer est chaude, je me baigne beaucoup. Je visite Marseille et Toulon. Passez de bonnes vacances !</p> <p>Bisous.</p> <p>Alice</p>	<p>Alice Leclerc 12, Place de l'appel du 18 juin 83270 Saint Cyr sur Mer</p>
---	--

#### Carte postale 2

<p>Chers collègues,</p> <p>Nous passons des vacances très agréables à la montagne. Nous pratiquons l'escalade et la spéléologie. Nous nous baladons dans le parc national des Pyrénées. Nous visitons des Musées.</p> <p>A bientôt,</p> <p>Françoise et Alain</p>	<p>Françoise et Alain Bonnet 6, rue de Courbes 64440 LOUVIE SOUBIRON</p>
---	--

#### Carte postale 3

<p>Chers tous,</p> <p>Nous voilà à Mazaye en Auvergne. Nous profitons du calme de la campagne. Nous marchons beaucoup et pratiquons le VTT. Nous visitons des monuments d'art roman.</p> <p>Grosses bises.</p> <p>Patricia et Étienne</p>	<p>Patricia et Étienne Martin Mazayes Basse 63230 Mazayes</p>
---	---

## Annexe 6



### **Activité 2.2. Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !**

1/ Observez les 3 cartes postales. Pour cela, cliquez [ICI](#).

2/ Répondez aux questions suivantes. Complétez le tableau.

	Carte postale 1	Carte postale 2	Carte postale 3
a- Qui écrit ?			
b- A qui ?			
c- Quelles sont les formules d'appel ?			
d- Quelles sont les formules de salutations ?			
e- Où est/sont l'expéditeur/les expéditeurs de la carte postale ?			
f- Quelles sont les activités de l'expéditeur/des expéditeurs de la carte postale ?			
g- Quels sont les verbes en -er au présent de l'indicatif ?			

Télécharger [ICI](#) le tableau Word.

3/ Déposez votre document Word ci-dessous.

#### **Tableau Word :**

Nom :

Prénom :

#### **Enregistrez le document Word sur votre ordinateur.**

1/ Rappel : dans l'activité 2.1, vous avez observé 3 cartes postales.

2/ Maintenant, répondez aux questions suivantes. Complétez le tableau sur les 3 cartes postales.

	Carte postale 1	Carte postale 2	Carte postale 3
a- Qui écrit ?			
b- A qui ?			
c- Quelles sont les formules d'appel ?			
d- Quelles sont les formules de salutations ?			
e- Où est/sont l'expéditeur/les expéditeurs de la carte postale ?			
f- Quelles sont les activités de l'expéditeur/des expéditeurs de la carte postale ?			
g- Quels sont les verbes en -er au présent de l'indicatif ?			

## Activité 1 - La signalétique routière

---



### Activité 1.1. Observez !

Observez les panneaux routiers. Pour cela, cliquez [ICI](#)



### Activité 1.2. Observez ! Cochez ! Envoyez votre devoir !

1/ Observez les panneaux routiers. Pour cela, cliquez [ICI](#).

2/ Répondez aux demandes suivantes.

a- Observez le panneau de présignalisation routière D42a. Que vous indique-t-il ?

Cochez les bonnes réponses.

Tournez à droite à 150 mètres en direction de Ludesse et Chaynat.	
Allez tout droit à 150 mètres en direction de Clermont-Ferrand, Chamalières et Royat.	
Prenez à droite à 150 mètres en direction de Clermont-Ferrand, Chamalières et Royat.	
Tournez à gauche à 150 mètres en direction de Ludesse et Chaynat.	
Tournez à gauche à 150 mètres en direction de Thiers et Courpière.	
Allez tout droit à 150 mètres en direction de Thiers et Courpière.	

b- Observez le panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a. Que vous indique-t-il ?

Cochez les bonnes réponses.

Allez tout droit par l'autoroute A10 en direction de Nantes.	
Allez tout droit par l'autoroute A10 en direction de Bordeaux.	
Tournez à droite par l'autoroute A11 en direction de Nantes.	
Tournez à droite par l'autoroute A11 en direction de Bordeaux.	

Télécharger [ICI](#) les tableaux Word.

3/ Déposez votre document ci-dessous.

Tableaux Word :



## Activité 1 - La signalétique routière



### Activité 1.8. Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !

1/ Observez les signaux d'indication. Pour cela, cliquez **ICI**.

2/ Qu'indiquent-ils à l'automobiliste ? Ecrivez le nom du type de signaux C à la bonne place.

Indications fournies	Nom du panneau d'indication
a- Respectez le passage pour piéton.	
b- Ne stationnez pas sur l'arrêt de tramway.	
c- Ne dépassez pas 110 km/h sur l'autoroute en cas de pluie.	
d- Payez de façon automatique par pièces de monnaie.	
e- Payez au guichet.	
f- Respectez le sens de priorité.	
g- Ne dépassez pas 50 km/h en agglomération.	
h- Ne roulez pas sur la piste cyclable.	

Télécharger **ICI** le tableau word.

3/ Déposez votre document ci-dessous.

### Tableau Word :

Nom :

Prénom :

### Enregistrez le document Word sur votre ordinateur.

1/ Rappel : Dans l'activité 1.8, vous avez observé des signaux d'indication.

2/ Qu'indiquent-ils à l'automobiliste ? Ecrivez le nom du type de signaux C à la bonne place.

Indications fournies	Nom du panneau d'indication
a- Respectez le passage pour piéton.	
b- Ne stationnez pas sur l'arrêt de tramway.	
c- Ne dépassez pas 110 km/h sur l'autoroute en cas de pluie.	
d- Payez de façon automatique par pièces de monnaie.	
e- Payez au guichet.	
f- Respectez le sens de priorité.	
g- Ne dépassez pas 50 km/h en agglomération.	
h- Ne roulez pas sur la piste cyclable.	

## Activité 2 - Les annonces de locations touristiques



### Activité 2.1. Observez !

Observez les annonces de locations touristiques suivantes.

Annonce 1	Annonce 2	Annonce 3
<p><b>Saint Cyr Sur Mer - Var - Provence-Alpes-Côte d'Azur - France</b>  <small>Annonce réf. 77708 - Dernière modification le 21-07-2009 à 14:01</small></p> <p><b>Maison de 52 m<sup>2</sup> dans villa (au RDC). Location pour 4 personnes maximum.</b></p> <p>Location à 3,5 km des plages des Lecques. 52 m<sup>2</sup> au rez de chaussée de la villa, terrasse de 12m<sup>2</sup> et piscine de 10 m X 5 m. Accueil apéritif pendant le séjour. Tout confort, pour 4 personnes max.</p> <p>Couchage deux places dans une chambre et lit 1 place dans la chambre secondaire, clic clac dans le séjour.</p> <p>Coin cuisine, four, lave vaisselle, frigo-congélateur américain, friteuse électrique, micro-ondes et ensemble casseroles, autocuiseur et vaisselle. buanderie avec lave linge.</p> <p>Terrasse avec table, chaises et barbecue. Salle d'eau avec douche et lavabo, WC séparé.</p> <p>Parking dans la propriété, portails de sécurité à fermeture automatique.</p> <p>Cadre très agréable. Point de départ pour de superbes visites : les villages de La Cadière d'Azur et du Castellet, les calanques de Cassis, le parc du Mugel et le bec de l'aigle à La Ciotat, Sanary son marché et son port de pêche, Porquerolles et sa Plage d'Argent, Toulon, Marseille.</p> <p>Non fumeur, animaux</p> <p><u>Tarifs :</u>  <b>Basse saison</b> : 300 € par semaine  <b>Moyenne saison</b> : 450 € par semaine  <b>Haute saison</b> : 600 € par semaine  <b>Caution</b> : 300 €  <b>Arrhes</b> : 30 %</p> <p><u>Contact :</u>          THEODORE MJ          83270 SAINT CYR SUR MER          France          Tél. domicile : 0484276149          Tél. portable : 0607433149</p>	<p><b>Louvie Soubiron - Pyrénées Atlantiques - Aquitaine - France</b>  <small>Annonce réf. 32302 - Dernière modification le 13-05-2009 à 17:54</small></p> <p><b>Appartement de 98 m<sup>2</sup> dans maison de village (au 1er étage). Location pour 8 personnes maximum.</b></p> <p>Belle maison de village Piste à 15 Km. Montagne altitude 610 m. Dans village. Près de la ville de Laruns. En bord de rivière. Au coeur de la vallée d'Ossau ; Point de départ pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des balades sur les principaux sites naturels :</li> <li>le col de l'Aubisque, le col du Pourtalet, le parc national des Pyrénées, les lacs,</li> <li>- des activités de loisirs et de plein air : randonnées pédestres et équestres, ascension de sommets, escalade, quad, VTT, spéléologie, parcours acrobatique en forêt, activités d'eaux vives, pêche, thermalisme et remise en forme,</li> <li>- des visites de Musées : Musée des falaises aux vautours, Musée d'Arudy.</li> </ul> <p>Cette maison est bien équipée, location de linge possible.</p> <p><u>Tarifs / Planning :</u>  <b>Basse saison</b> : 400 € par semaine  <b>Moyenne saison</b> : 550 € par semaine  <b>Haute saison</b> : 610 € par semaine  <b>Caution</b> : 200 €  <b>Arrhes</b> : 25 %</p> <p><u>Contact :</u>          Petit Nicolas          64440 LOUVIE SOUBIRON          France          Tél. portable : 06 58 64 30 43</p>	<p><b>Mazayes - Puy de Dôme - Auvergne - France</b>  <small>Annonce réf. 102002 - Dernière modification le 19-07-2009 à 08:47</small></p> <p><b>Maison de campagne de 130 m<sup>2</sup>. Location pour 8 personnes maximum.</b></p> <p>Maison tout confort en bordure de village, à la campagne, à 2 pas de Vulcania, au pied des volcans d'Auvergne. Non loin des lacs d'Auvergne, à 25km de Clermont-Ferrand.</p> <p>Cuisine Indépendante, Salle à manger, Salon, 3 Chambres, 1 Salle de bains, 2 WC, 2 lits 2 personnes, 2 lits 1 personne, 1 Canapé lit, Terrasse.</p> <p>Équipements : Vaisselle/Couverts, Ustensiles cuisine, Lave-vaisselle, Réfrigérateur, Semi-congélateur, Four, Micro-ondes, Lave-linge, Cuisinière, Fer à repasser, Chauffage central, Cheminée, Aspirateur, Téléviseur, Salon de jardin.</p> <p>Tennis à proximité, nombreuses possibilités de randonnées (pédestres, VTT). Nombreux sites d'art roman.</p> <p>Idéal pour grande famille</p> <p><u>Tarifs / Planning :</u>  <b>Basse saison</b> : 300 € par semaine  <b>Moyenne saison</b> : 300 € par semaine  <b>Haute saison</b> : 350 € par semaine  <b>Caution</b> : 250 €  <b>Arrhes</b> : 25 %</p> <p><u>Contact :</u>          Condé Micheline          65 rue du Clos Vert          63200 Riom          France          Tél. bureau : 0687196346          Tél. domicile : 0476893740          Tél. portable : 0617339654</p>

## Annexe 6



### Activité 2.2. Observez ! Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !

1/ Dans l'activité 2.1, vous avez observé 3 annonces de locations touristiques.

2/ Complétez le tableau suivant pour chaque annonce de locations touristiques.

	<b>Annonce 1</b>	<b>Annonce 2</b>	<b>Annonce 3</b>
a-Ville			
b-Département			
c-Région			
d-Type de vacances proposé			
e-Nombre de personnes maximum			
f-Type de location proposé			
g-Aménagement intérieur et couchage à disposition			
h-Activités de loisirs possibles			
i-Moyen(s) de communication possible(s)			

**Télécharger [ICI](#) le tableau Word.**

3/ Déposez votre document Word ci-dessous.

**Tableau Word :**

Nom :

Prénom :

**Enregistrez le document Word sur votre ordinateur.**

**1/ Observez et lisez les annonces de locations touristiques suivantes.**

Annonce 1	Annonce 2	Annonce 3
<p><b>Saint Cyr Sur Mer - Var - Provence-Alpes-Côte d'Azur - France</b>  <small>Annonce réf. 77708 - Dernière modification le 21-07-2009 à 14:01</small>  <b>Maison de 52 m<sup>2</sup> dans villa (au RDC). Location pour 4 personnes maximum.</b>                      Location à 3,5 km des plages des Lecques. 52 m<sup>2</sup> au rez de chaussée de la villa, terrasse de 12m<sup>2</sup> et piscine de 10 m X 5 m. Accueil apéritif pendant le séjour. Tout confort, pour 4 personnes max.                      Couchage deux places dans une chambre et lit 1 place dans la chambre secondaire, clic clac dans le séjour.                      Coin cuisine, four, lave vaisselle, frigo-congélateur américain, friteuse électrique, micro-ondes et ensemble casseroles, autocuiseur et vaisselle. buanderie avec lave linge.                      Terrasse avec table, chaises et barbecue. Salle d'eau avec douche et lavabo, WC séparé.                      Parking dans la propriété, portails de sécurité à fermeture automatique.                      Cadre très agréable. Point de départ pour de superbes visites : les villages de La Cadière d'Azur et du Castellet, les calanques de Cassis, le parc du Mugel et le bec de l'aigle à La Ciotat, Sanary son marché et son port de pêche, Porquerolles et sa Plage d'Argent, Toulon, Marseille.                      Non fumeur, animaux</p> <p><u>Tarifs :</u>  <b>Basse saison</b> : 300 € par semaine  <b>Moyenne saison</b> : 450 € par semaine  <b>Haute saison</b> : 600 € par semaine  <b>Caution</b> : 300 €  <b>Arrhes</b> : 30 %</p> <p><u>Contact :</u>                      THEODORE MJ                      83270 SAINT CYR SUR MER                      France                      Tél. domicile : 0484276149                      Tél. portable : 0607433149</p>	<p><b>Louvie Soubiron - Pyrénées Atlantiques - Aquitaine - France</b>  <small>Annonce réf. 32302 - Dernière modification le 13-05-2009 à 17:54</small>  <b>Appartement de 98 m<sup>2</sup> dans maison de village (au 1er étage). Location pour 8 personnes maximum.</b>                      Belle maison de village Piste à 15 Km. Montagne altitude 610 m. Dans village. Près de la ville de Laruns. En bord de rivière.                      Au coeur de la vallée d'Ossau ; Point de départ pour :                      - des balades sur les principaux sites naturels : le col de l'Aubisque, le col du Pourtalet, le parc national des Pyrénées, les lacs,                      - des activités de loisirs et de plein air : randonnées pédestres et équestres, ascension de sommets, escalade, quad, VTT, spéléologie, parcours acrobatique en forêt, activités d'eaux vives, pêche, thermalisme et remise en forme,                      - des visites de Musées : Musée des falaises aux vautours, Musée d'Arudy.                      Cette maison est bien équipée, location de linge possible.</p> <p><u>Tarifs / Planning :</u>  <b>Basse saison</b> : 400 € par semaine  <b>Moyenne saison</b> : 550 € par semaine  <b>Haute saison</b> : 610 € par semaine  <b>Caution</b> : 200 €  <b>Arrhes</b> : 25 %</p> <p><u>Contact :</u>                      Petit Nicolas                      64440 LOUVIE SOUBIRON                      France                      Tél. portable : 06 58 64 30 43</p>	<p><b>Mazayes - Puy de Dôme - Auvergne - France</b>  <small>Annonce réf. 102002 - Dernière modification le 19-07-2009 à 08:47</small>  <b>Maison de campagne de 130 m<sup>2</sup>. Location pour 8 personnes maximum.</b>                      Maison tout confort en bordure de village, à la campagne, à 2 pas de Vulcania, au pied des volcans d'Auvergne. Non loin des lacs d'Auvergne, à 25km de Clermont-Ferrand.                      Cuisine Indépendante, Salle à manger, Salon, 3 Chambres, 1 Salle de bains, 2 WC, 2 lits 2 personnes, 2 lits 1 personne, 1 Canapé lit, Terrasse.                      Équipements : Vaisselle/Couverts, Ustensiles cuisine, Lave-vaisselle, Réfrigérateur, Semi-congélateur, Four, Micro-ondes, Lave-linge, Cuisinière, Fer à repasser, Chauffage central, Cheminée, Aspirateur, Téléviseur, Salon de jardin.                      Tennis à proximité, nombreuses possibilités de randonnées (pédestres, VTT). Nombreux sites d'art roman.                      Idéal pour grande famille</p> <p><u>Tarifs / Planning :</u>  <b>Basse saison</b> : 300 € par semaine  <b>Moyenne saison</b> : 300 € par semaine  <b>Haute saison</b> : 350 € par semaine  <b>Caution</b> : 250 €  <b>Arrhes</b> : 25 %</p> <p><u>Contact :</u>                      Condé Micheline                      65 rue du Clos Vert                      63200 Riom                      France                      Tél. bureau : 0687196346                      Tél. domicile : 0476893740                      Tél. portable : 0617339654</p>

2/ Complétez le tableau suivant pour chaque annonce de locations touristiques.

	<b>Annonce 1</b>	<b>Annonce 2</b>	<b>Annonce 3</b>
a-Ville			
b-Département			
c-Région			
d-Type de vacances proposé			
e-Nombre de personnes maximum			
f-Type de location proposé			
g-Aménagement intérieur et couchage à disposition			
h-Activités de loisirs possibles			
i-Moyen(s) de communication possible(s)			

## **Activité 2 – S’informer sur les pays de la Francophonie**

---



### **Introduction**

Généralement, pour s’informer sur un pays comme la France, on cherche des informations sur la superficie, le relief, le climat, la population et l’organisation administrative.

L’activité 2 vous prépare à remplir la fiche signalétique de deux autres pays francophones (activité 3). Observez bien le vocabulaire.



### **Activité 2.1. Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !**

#### **1/ Observez le document.**

Pour cela, cliquez sur le lien suivant :

[http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/france\\_829/territoire\\_19077/generalites\\_19095/index.html](http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/france_829/territoire_19077/generalites_19095/index.html) (le lien hypertexte n'est plus en fonction)

#### **2/ Répondez aux questions suivantes :**

a- sur la superficie ?

a1- Quelle est la superficie de la France ?

b- sur le relief de la France métropolitaine ?

b1- Qu'est ce qui compose le relief d'un pays comme la France ?

b2- Quels sont les cinq massifs montagneux de la France ?

b3- Quels sont les mers et océans qui entourent la France ?

b4- Quels sont les sites célèbres du littoral ? Où se trouvent-ils ?

b5- Quels sont les cinq plus grands fleuves de France ?

c- sur le climat de la France métropolitaine ?

c1- Quels sont les types de climats de la France ?

d- sur l'environnement de la France métropolitaine ?

d1- Combien d'hectares couvrent les zones de production agricole et forestière ?

e- sur la population ?

e1- Quel est le nombre d'habitants en France en 2008 ?

e2- Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?

f- sur l'organisation administrative ?

f1- Quelles sont les divisions administratives de la France ?

## **ANNEXE 7**

---

- Typologie théorique initiale des habiletés cognitives (Garletti, 2012, pp. 283-285)
- Instrument de synthèse initial sur la dénomination des types de stratégies cognitives généralistes pour chaque habileté cognitive (Garletti, 2010)

<b>Cognitive abilities (1)</b>	<b>Cognitive operations according to Bloom (1969) (2)</b>	<b>Cognitive operations according to Marzano and Kendall (2007) (3)</b>	<b>Numbers of items (4)</b>
<b>1- To identify/to define</b>	- Knowledge / Knowledge of terminology - "find the signification of a word"	- Retrieval / Recalling Information - To "recall about a specific vocabulary term"	(67)
<b>2- To identify/ to give a name and memorize</b>	- Knowledge / Knowledge of particular facts - To Give a name and memorize (to remember and identify an indication, a denomination)	- Retrieval / Recognizing Information - To "identify accurate statements regarding terms, facts and time sequence"	(32)
<b>3- To identify/to memorize</b>	- Knowledge / Knowledge of classifications - « to delimit the covered field by » the part treated previously of a given document's type	- Comprehension / Integrating Information - To identify "the essential versus non essential elements of specific details"	(41)
<b>4- To identify/to select (1)</b>	- Knowledge / Knowledge of classifications - « to delimit the covered field by » the part of a headline, by the instructions of a given document's type	- Comprehension / Integrating Information - To identify "the essential versus nonessential elements of specific details"	(38)
<b>5- To identify/to convert (1)</b>	- Comprehension / Transposition of a symbolic form to another form a/ - to transpose a visual symbol under a verbal form b/ - to transpose a verbal form under a visual symbol	- Comprehension / Integrating Information - To identify "essential versus non essential elements" - To « represent the major aspects of details in [...] abstract form"	(5) 1 4
<b>6- To identify/to convert (2)</b>	- Comprehension / Transposition of a symbolic form to another form a/ - to transpose a visual symbol under a symbolic form b/ - to transpose a symbolic form under a verbal form	- Comprehension / Symbolizing Information To « represent the major aspects of details in [...] abstract form" To « represent the major aspects of details in [...] abstract form"	(7) 1 5
<b>7- To identify/to sum up</b>	- Comprehension / Transposition of a level of abstraction to another a/ - "to transpose a long communication into a shorter or a more abstract account" b/ - to transpose a symbolic form into a shorter verbal or a more abstract account	- Comprehension / Symbolizing Information To « represent the major aspects of details in [...] abstract form" To « represent the major aspects of details in [...] abstract form"	(6) 3 3
<b>8- To identify/to detect</b>	- Analysis / recognize and classify the elements - To identify and distinguish elements	- Analysis / Matching Information - To identify "how specific details are similar or different"	(7)
<b>9- To identify/to select (2)</b>	- Analysis / recognize and classify the elements - To recognize and distinguish elements which have a signification, a sign in common	- Analysis / Classifying Information - To identify subordinate categories for a generalization	(8)
<b>10- To identify/to infer</b>	- Analysis / Analysis of a series of data extracted from a document - "To distinguish the title of a headline of the arguments which supports it"	- Analysis / Generalizing With Information - To construct and to defend "news generalizations and principles based on know details"	(1)
<b>11- To identify/to examine</b>	- Analysis / "to determine the main relations between the elements" - "To analyse the connections between the elements in an argumentation"	- Analysis / Matching Information - To identify "how specific details are similar or different"	(4)
<b>Total</b>			216



<b>Cognitive abilities (1)</b>	<b>Cognitive operations according to Bloom (1969) (2)</b>	<b>Cognitive operations according to Marzano and Kendall (2007) (3)</b>	<b>Numbers of items (4)</b>
<b>12- To associate/to link up (1)</b>	- Knowledge / Knowledge of classifications	- Knowledge Utilization / Decision Making with Information	1
	- To classify, categorize "to structure better and schematize the phenomena"	- "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"	
<b>13- To associate/to link up (2)</b>	- Knowledge / Knowledge of classifications	- Retrieval / Recognizing Information	79
	- To classify, categorize "to structure better and schematize the phenomena"	- To recognize organizing ideas in "identifying accurate statements about generalizations and principles"	(80)
<b>14- To choose/to select (1)</b>	- Knowledge / Knowledge of principles and laws	- Retrieval / Executing Mental Procedures	1
	- To make " the choice of a line of action"	- To "perform or execute [...] without significant error"	
<b>15- To choose/to select (2)</b>	- Knowledge / Knowledge of principles and laws	Knowledge Utilization / Decision Making with Information	13
	- To make " the choice of a line of action"	- "to make a specific decision or [...] a decision regarding the generalization or principle"	(14)
<b>16- To find an identical expression/to interpret</b>	- Comprehension / "to transpose each of the main parties» and « to understand the connection between the various parts and dispose them mentally in a new order"	- Comprehension / Integrating Mental Procedures	6
	- "To understand the topic of a work", to understand the sense of various types of data	- To identify and to articulate "the various steps of that skill or process as well as the order of those steps and the logic of that order"	
<b>17- To condense/to sum up</b>	- Comprehension / "to understand the connection between the various parts and dispose them mentally in a new order"	- Comprehension / Integrating Information (Organizing ideas)	3
	- "Ability to understand and to interpret the elements with more and more acuteness and clarity"	- To identify "the defining characteristics of a generalisation or a principle"	
<b>18 – To extract /to detect</b>	- Analysis / To recognize and classify the elements	- Analysis / Matching Information	53
	- To identify and distinguish elements	- To identify "how specific details are similar or different"	
<b>19- To distinguish/to discriminate</b>	- Analysis / "Analyse which distinguishes the main parties of the argumentation"	- Analysis / Matching Information	
	- "to analyse the connections between elements" textual "according to their presentation " iconographic [...] to distinguish those which support it from those which do not support it"	- To identify "the manner in which a [...] fact [...] is similar to, or yet different from, related structures."	12
<b>20- To distinguish/ to decompose</b>	- Analysis / to recognize and classify the elements	- Analysis / Classifying Information	11
	- To decompose a give document's type in definite parts	- To identify subordinate categories for a generalization	(23)
<b>21- To class /to classify</b>	- Analysis / to determine the relations between the elements	- Analysis / Classifying Information	6
	- "to analyse the connections between the elements in an argumentation"	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"	
<b>22- To regroup/to order</b>	- Analysis / "analysis of structure and organization of a communication"	- Analysis / Classifying Information	1
	- to order arguments	- To identify "superordinate and subordinate categories for a generalization or a principle"	
<b>23- To regroup/to regroup</b>	- Analysis / "to determine the main relations between the elements"	- Analysis / Classifying Information	18
	- "to analyse the connections between the elements in an argumentation"	- To identify "the superordinate category to which specific details belong"	(19)
<b>Total</b>			204
<b>Total number of items in written reception</b>			420

<b>Cognitive abilities (1)</b>	<b>Cognitive operations according to Bloom (1969) (2)</b>	<b>Cognitive operations according to Marzano and Kendall (2007) (3)</b>	<b>Numbers of items (4)</b>
<b>24- To reproduce/to use by simulation</b>	- Application / Use of specialized knowledge acquired during the training	- Knowledge Utilization / Problem Solving With Information	53
	- To use a written account, a written information by simulation from a written stimulus	- To use "his or her knowledge of details to solve a specific problem or solves a problem regarding the details"	
<b>25- To formulate/to produce</b>	- Synthesis / to use a particular means of expression with its forms and its conventions	- Knowledge Utilization / Problem Solving With Information	19
	- write out from constraint deriving from written stimulus	- To accomplish "a goal for which obstacles or limiting conditions exist"	
<b>Total number of items in written production</b>			72
<b>Total number of items in written reception and production</b>			492

**Source :** Garletti, A. (2012), Digital typology modelling of cognitive abilities. In, Eddy J. Davelaar Editor (Ed.), *Connectionist models of neurocognition and emergent behaviour. From Theory to Applications* (pp. 283-285), *Proceedings of the 12<sup>th</sup> Neural Computation and Psychology Workshop* (Vol. 20, pp. 277-291). London: World Scientific Publishing, 2012.

Habiletés cognitives	Nommer les stratégies cognitives de l'apprenant dans les questionnaires du tuteur distant	Nombres d'items
Identifier/Définir (1)	- Je me rappelle de la signification des mots qui correspondent à X.	66
	- Je définis les mots, issus d'une sous-partie du texte, qui correspondent à X.	1
		(67)
Identifier/Nommer et Mémoriser (2) / (11)	- Je nomme et mémorise une/chaque demande du tableau de demandes à traiter.	16
	- Je nomme et mémorise la codification de la partie du document symbolique qui correspond à la demande adéquate.	16
		(32)
Identifier/Mémoriser (3) / (3)	- Je mémorise la partie /les parties d'un type de document donné que j'ai déjà traitée(s).	20
	- Je mémorise les éléments (X, Y et Z) que j'ai précédemment traités.	7
	- Je mémorise l'association/les associations entre la demande et la partie d'un type de document donnée déjà traitée(s).	14
		(41)
Identifier/Sélectionner (4) / (5)	- Je sélectionne la partie/les parties d'un document donné dans laquelle/lesquelles je pourrais trouver des informations sur X.	10
	- Je sélectionne la partie/les parties du document à traiter.	18
	- Je sélectionne les rubriques à traiter dans le tableau X.	8
	- Je décompose un document donné en parties dans lesquelles je pourrais trouver les éléments à traiter qui portent sur X.	1
	- Je sélectionne l'information X issue de la sous-partie du document donné à traiter.	1
		(38)
Identifier/Convertir (5) / (2)	a/ - J'identifie les significations des dessins.	1
	b/ - Je convertis trois textes en un tableau de demandes auxquelles je dois répondre.	2
	b/ - Je convertis les informations issues d'un tableau de demandes en des symboles.	5
		(5)
Identifier/Convertir (6) / (7)	a/ - Je convertis un tableau en demandes auxquelles je dois répondre.	1
	b/ - Je convertis un document symbolique représentant X pour lui donner un titre.	4
	b/ - Je convertis un symbole à traiter en X.	2
		(7)
Identifier/Résumer (7) / (6)	a/ - Je résume trois textes au concept de X.	3
	b/ - Je résume chaque symbole au concept de X.	1
	b/ - Je résume un tableau de demandes au concept de X..	2
		(6)
Identifier/Détecter (8)	- Je détecte les titres de chaque document donné par la police d'écriture utilisée et par leur situation dans les textes.	1
	- Je détecte une information/des informations dans une partie du texte/dans les rubriques à traiter.	6
		(7)
Identifier/Sélectionner (9) / (10)	- Je sélectionne les éléments qui portent sur X d'un type de document donné à traiter issus des différentes parties à traiter	3
	- Je sélectionne l'information X formulée dans un type de document donné.	3
	- Je reconnais et distingue le type de document donné X à traiter parmi d'autres d'après sa codification.	2
		58°
Identifier/Inférer (10) / (4)	Je distingue les titres des différentes parties du texte.	1
		(1)
Identifier/Examiner (11) / (9)	- J'examine les informations à traiter dans les différentes parties du texte.	2
	- J'examine les informations sur X dans la partie du texte à traiter.	2
		(4)
Total des items "Identifier"		216

Habiletés cognitives	Nommer les stratégies cognitives de l'apprenant dans les questionnaires du tuteur distant	Nombres d'items
Associer/Relier (1)	- Je relie la signification d'un dessin à un texte sur un stéréotype.	1
Associer/Relier (2)	- Je relie la signification des mots importants de la consigne à la partie/aux parties du texte à traiter.	55
	- Je relie chaque partie du symbole à traiter à la partie adéquate du tableau de demandes.	2
	- Je relie X au concept de « Y ».	18
	- Je relie X à Y.	4
		(80)
Choisir/Sélectionner (1)	- Je sélectionne le texte sur le stéréotype qui correspond à un dessin.	1
Choisir/Sélectionner (2)	- Je sélectionne X qui correspond à la signification des mots importants de la consigne.	5
	- Je sélectionne X.	6
	- Je sélectionne les associations adéquates entre les parties du symbole à traiter et les parties du tableau de demandes.	2
		(14)
Trouver une expression équivalente/Interpréter	- J'interprète le concept de « X » découvert en le nommant.	2
	- J'interprète l'élément qui correspond au concept de « X » pour déduire Y.	1
	- J'interprète les informations pour déduire Y.	2
	- J'interprète les informations à traiter pour les reformuler.	1
		(6)
Condenser/Résumer	- Je résume les informations à traiter sur X.	3
		(3)
Extraire/Détecter	- Je détecte le nombre dans le texte.	4
	- Je reconnais et classe X.	4
	- Je reconnais et distingue X.	11
	- Je reconnais et distingue XY qui indiquent/relie Z dans les rubriques à traiter.	5
	- Je reconnais et distingue X dans la partie du texte à traiter.	10
	- Je reconnais et distingue certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent au concept que j'ai nommé.	3
	- Je reconnais et distingue la codification de la partie/ chaque partie du document symbolique qui correspond à une demande adéquate.	16
		(53)
Distinguer/Discriminer (1)	- Je distingue les ressemblances et les différences entre les dessins et les textes sur les stéréotypes.	1
	- Je distingue les ressemblances et les différences entre les précisions qui accompagnent X.	6
	- Je discrimine X parmi Y.	3
	- Je discrimine l'élément (complet) qui porte sur X parmi les autres éléments.	2
		(12)
Distinguer/Décomposer (2)	- Je décompose le texte en les différentes parties qui le constituent.	1
	- Je décompose un texte en parties dans lesquelles je pourrais trouver X.	4
	- Je décompose un symbole/un tableau de demandes en parties à traiter.	4
	- J'identifie et je distingue un élément qui porte sur X.	2
		(11)
		(23)
Classer/Classifier	- Je classe/ classe dans un ordre logique X.	2
	- Je classe les éléments qui indiquent X, issus du tableau de départ à traiter, dans le tableau de demandes.	4
		(6)
Regrouper/Ordonner (1)	- J'ordonne de façon logique les titres des différentes parties du texte.	1
		(1)
Regrouper/Regrouper (2)	- Je regroupe les informations issues des différentes parties du texte à traiter.	2
	- Je regroupe une demande/chaque demande avec une partie du document symbolique à traiter.	16
		(18)
		(19)
Total		204
Total global des items en réception écrite		420

Habiletés cognitives	Nommer les stratégies cognitives de l'apprenant dans les questionnaires du tuteur distant	Nombres d'items
Reproduire/Utiliser par imitation	- Je réécris par imitation X.	30
	- Je réécris par imitation certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept.	3
	- Je réécris par imitation les éléments qui indiquent/qui relient X dans le tableau de demandes.	4
	- Je réécris par imitation la codification de chaque partie du document symbolique qui correspond à une demande adéquate.	16
		(53)
Formuler/Produire	- J'écris ma réponse en reprenant X.	11
	- J'écris ma réponse en reprenant certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à l'expression utilisée pour nommer le concept.	3
	- J'écris ma réponse, à partir de mon interprétation, en nommant X.	1
	- J'écris ma réponse en reprenant certains mots ou expressions du texte qui se réfèrent à/qui indiquent X.	4
		(19)
Total global des items en production écrite		72
Total des items en réception et en production écrites		481

Source : Garletti, A., 2010.

## ANNEXE 8

---

**- Questionnaires finaux du tuteur à distance présentés dans l'ordre de complexité descendant des catégories d'habiletés langagières :**

- Questionnaire du tuteur à distance n° 17**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 10**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 5**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 8**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 13**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 4**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 20**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 1**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 6**
- Questionnaire du tuteur à distance n° 14**



Activité 1.3b. Questionnaire du tuteur à distance n°17

**Questionnaire du tuteur à distance n°17**

**1/ Rappel :**

Dans les activités 1.1 et 1.2, vous avez observé les panneaux routiers.

**2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour trouver le panneau de présignalisation routière D42a ?**

Pour vous aider, voici **des exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- *Je donne un titre au document.*
- *J'associe chaque symbole à la notion de panneau routier.*
- *Je m'aide de la consigne en général.*
- *Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.*
- *Je trouve la partie du document à étudier.*
- *J'associe certains mots de la consigne à une partie du document à étudier.*
- *Je reconnais le panneau routier avec son code. Je fais la différence entre ce panneau routier et d'autres panneaux routiers.*

**3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....
2. ....
3. ....
- .....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**



Activité 1.3c. Questionnaire du tuteur à distance n°10

## Questionnaire du tuteur à distance n°10

### 1/ Rappel :

Dans l'activité 1.2/1, vous avez observé les fêtes françaises.

Dans l'activité 1.2/3, vous avez cherché les mots qui indiquent le temps, le moment dans la colonne « Date » pour toutes les fêtes et dans la colonne « Caractéristiques et activités » pour le Jour de l'An, Mardi-Gras et l'Armistice de 1918.

### 2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ... Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour répondre à la question 3 ?

Pour vous aider, voici **des exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- Je m'aide de la consigne en général.
- Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.
- Je cherche les bonnes colonnes (date, caractéristiques et activités) dans le tableau à étudier.
- Je cherche les fêtes sur lesquelles je dois travailler.
- Je choisis une colonne dans le tableau que je dois remplir.
- J'associe certains mots de la consigne (Caractéristiques et activités, Jour de l'An) à la partie du document à étudier (la colonne « Caractéristiques et activités » pour la fête du « Jour de l'An »).
- Je trouve des mots et des expressions sur « le temps » dans le tableau à étudier.
- Je reconnais les mots et les expressions sur le « temps » dans le tableau à étudier. Je fais la différence entre ces mots et ces expressions.
- Je classe les mots et les expressions sur « le temps » dans le tableau à remplir.
- Je recopie ces mots et ces expressions sur « le temps » dans le tableau à remplir.

### 3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.

1. ....
2. ....
3. ....
- .....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**





Activité 2.5. Questionnaire du tuteur à distance n°5

**Questionnaire du tuteur à distance n°5**

**1/ Rappel :**

Dans l'activité 2.1/1, vous avez observé un document général sur la France.

Dans l'activité 2.1/2, vous avez répondu à la **question c1 : Quels sont les types de climats de la France ?**

**2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour répondre à la question c1 ?**

Pour vous aider, voici des **exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- Je m'aide de la consigne en général.
- Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.
- Je mets, dans un côté de ma mémoire, la partie du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine.
- Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier.
- J'associe certains mots de la consigne (exemple : climat) à la partie du document sur le « Climat » de la France.
- Je reconnais les noms des types de climats de la France. Je les classe.
- Je recopie les noms des types de climats de la France.
- J'écris ma réponse. Je reprends les noms des types de climats de la France dans ma réponse.

**3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....
2. ....
3. ....
- .....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**



**Activité 1.2. Questionnaire du tuteur à distance n°8**

**Questionnaire du tuteur à distance n°8**

**1/ Rappel :**

Dans l'activité 1.1/1, vous avez observé lu 3 annonces d'événements culturels.

Dans l'activité 1.1/2, vous avez répondu à la question b : Où cela se passe ? (ville + pays).

**2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour répondre à la question b ?**

Pour vous aider, voici **des exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- Je m'aide de la consigne en général.
- Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.
- Je trouve le nom de la ville et du pays dans l'annonce d'événement culturel.
- J'associe certains mots de la consigne (exemples : Où, ville, pays) à la partie de l'annonce qui porte sur le lieu de l'événement culturel.
- Je reconnais le nom d'une ville et le nom d'un pays. Je fais la différence entre le nom de la ville et le nom du pays.
- J'associe le nom de la ville à son pays.
- Je recopie le nom de la ville et le nom de son pays.

**3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....
2. ....
3. ....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse.**  
**Enregistrez votre devoir !**



**Activité 2.5b. Questionnaire du tuteur à distance n°13**

**Questionnaire du tuteur à distance n°13**

**1/ Rappel :**

Dans l'activité 2.1, vous avez observé 3 annonces de locations touristiques.

Dans l'activité 2.2/2, vous avez complété un tableau pour chaque annonce de locations touristiques.

**2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour répondre à la question 2h sur les « Activités de loisirs possibles » ?**

Pour vous aider, voici **des exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- Je m'aide de la consigne en général.
- Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.
- Je trouve la partie du document qui porte sur les « Activités de loisirs possibles ».
- J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier.
- Je réfléchis aux informations trouvées sur les « Activités de loisirs possibles » dans la partie du document à étudier.
- Je fais un résumé des informations trouvées sur les « Activités de loisirs possibles ».
- Je reconnais les informations qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ». Je fais la différence entre les informations qui portent sur les « Activités de loisirs possibles » et les autres informations.
- Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur les « Activités de loisirs possibles ».
- J'écris ma réponse. Pour cela, je reprends certains mots ou certaines expressions du document.

**3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....
2. ....
3. ....
- .....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**



Activité 2.4. Questionnaire du tuteur à distance n°4

**Questionnaire du tuteur à distance n°4**

**1/ Rappel :**

Dans l'activité 2.1/1, vous avez observé un document général sur la France.

Dans l'activité 2.1/2, vous avez répondu à la **question b4 : Quels sont les sites célèbres du littoral français ? Où se trouvent-ils ?**

**2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour répondre à la question b4 ?**

Pour vous aider, voici des **exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- Je m'aide de la consigne en général.
- Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.
- Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine.
- Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier.
- Je donne une définition des noms des sites célèbres du littoral français.
- Je reconnais les noms des sites célèbres du littoral français. Je les classe.
- J'associe chaque site célèbre du littoral français au lieu où il se situe (c'est-à-dire à sa situation géographique).
- Je classe, dans un ordre logique, les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique.
- Je recopie les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique.
- J'écris ma réponse. Je reprends les noms des sites célèbres du littoral français et leur situation géographique dans ma réponse.

**3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....
2. ....
3. ....
- .....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**



Activité 1.6b. Questionnaire du tuteur à distance n°20

**Questionnaire du tuteur à distance n°20**

**1/ Rappel :**

Dans les activités 1.1 et 1.2, vous avez observé les panneaux routiers.

Dans l'activité 1.2, vous avez trouvé le panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a. Puis, vous avez indiqué sa signification.

**2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour indiquer la signification du panneau d'avertissement de bifurcation autoroutière D52a ?**

Pour vous aider, voici **des exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- *Je me rends compte qu'un symbole représente un panneau routier.*
- *J'imagine un symbole pour chaque définition du tableau.*
- *Je m'aide de la consigne en général.*
- *Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.*
- *Je découpe le symbole en différentes parties.*
- *J'associe certains mots de la consigne aux différentes parties du symbole à étudier.*
- *Je découpe le tableau de définitions en différentes parties à étudier.*
- *J'associe chaque partie du symbole à la bonne définition.*
- *Je trouve la bonne définition pour chaque partie du symbole.*

**3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....

2. ....

3. ....

.....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**



Activité 2.3. Questionnaire du tuteur à distance n°1

## **Questionnaire du tuteur à distance n°1**

### **1/ Rappel :**

Dans l'activité 2.1, vous avez observé des dessins.

Dans l'activité 2.2, vous avez choisi des stéréotypes dans la liste.

### **2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour effectuer l'activité 2.2 ?**

Pour vous aider, voici des **exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- Je m'aide de la consigne en général.
- Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.
- Je donne du sens aux dessins.
- Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les dessins et la liste de stéréotypes.
- J'associe chaque dessin à un stéréotype de la liste.
- Je fais un choix. Je prends une décision.
- Je recopie le stéréotype que j'ai choisi.

### **3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....
2. ....
3. ....
- .....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse.  
Enregistrez votre devoir !**



Activité 2.6. Questionnaire du tuteur à distance n°6

## **Questionnaire du tuteur à distance n°6**

### **1/ Rappel :**

Dans l'activité 2.1/1, vous avez observé un document général sur la France.

Dans l'activité 2.1/2, vous avez répondu à la **question e2 : Quel est le nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ?**

### **2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour répondre à la question e2 ?**

Pour vous aider, voici des **exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- Je m'aide de la consigne en général.
- Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.
- Je m'aide des mots de la consigne pour trouver la partie du document à étudier.
- Je mets, dans un côté de ma mémoire, les parties du document sur la « Superficie », sur le « Relief » de la France métropolitaine, sur le « Climat », sur l'« Environnement ».
- Je mets, dans un côté de ma mémoire, le nombre d'habitants en France en 2008.
- Je fais une comparaison (ressemblances et différences) entre les nombres. Je m'aide des précisions (exemples : habitants, hab/km2,...) sur ces nombres.
- J'associe un nombre à la notion de « nombre d'habitants de l'agglomération de Paris ».
- Je fais un choix. Je prends une décision.
- Je relève le nombre que j'ai choisi.
- Je recopie le nombre que j'ai choisi.
- J'écris ma réponse. Je reprends le nombre que j'ai choisi dans ma réponse.

### **3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....
2. ....
3. ....
- .....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**



Activité 2.3b. Questionnaire du tuteur à distance n°14

**Questionnaire du tuteur à distance n°14**

**1/ Rappel :**

Dans l'activité 2.1, vous avez observé 3 cartes postales.

Dans l'activité 2.2/2, vous avez complété un tableau pour chaque carte postale.

**2/ Maintenant, réfléchissez à vos façons d'apprendre, à vos façons de faire ...**

**Quelles façons d'apprendre, quelles façons de faire, utilisez-vous pour répondre à la question b sur « A qui ? » ?**

Pour vous aider, voici **des exemples** de façons d'apprendre, de façons de faire :

- *Je m'aide de la consigne en général.*

- *Je m'aide surtout de certains mots de la consigne.*

- *Je trouve la partie du document qui porte sur l'identité du destinataire d'une carte postale.*

- *J'associe certains mots de la consigne à la partie du document à étudier.*

- *Je reconnais les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale. Je fais la différence entre les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale et les autres informations.*

- *J'associe les informations qui portent sur l'identité du destinataire d'une carte postale à la notion de "destinataire du message" (A qui ?).*

- *J'associe certains mots de la consigne à la notion de "destinataire du message" (A qui ?).*

- *Je trouve le nom du destinataire de la carte postale.*

- *Je reconnais certains mots ou certaines expressions du document qui portent sur la notion "A qui ?". Je fais la différence entre ces mots ou ces expressions et les autres mots ou les autres expressions.*

- *Je recopie certains mots ou certaines expressions qui portent sur la notion "A qui ?".*

- *J'écris ma réponse. Pour cela, je reprends certains mots ou certaines expressions du document qui portent sur la notion "A qui ?".*

**3/ Écrivez dans l'ordre vos façons d'apprendre, vos façons de faire. Numérotez-les.**

1. ....

2. ....

3. ....

.....

**Pour répondre, cliquez sur le bouton "modifier mon devoir" et écrivez votre réponse. Enregistrez votre devoir !**



## **ANNEXE 9**

---

- Questionnaire d'entrée en formation en langue française
- Questionnaire de sortie de la formation sur l'apprentissage de la langue française

## Questionnaire d'entrée en formation en langue française

### Section 1 : Informations personnelles

Nom :

Prénom :

Date de naissance (jj/mm/aaaa) :

Adresse électronique (email) :

d1. Organisme de formation : .....

d2. Sexe

1. ☐ masculin

2. ☐ féminin

d3. Age : .....

d4. Lieu d'habitation (nom de la ville) : .....

d5. Nationalité : .....

d6. Langue(s) maternelle(s)

1. votre/vos langue(s) maternelle(s) : .....

2. la/les langue(s) maternelle(s) de votre père : .....

3. La/les langue(s) maternelle(s) de votre mère : .....

d7. Quelle(s) est/sont la/les langue(s) étrangère(s) .....  
que vous connaissez ? .....

d8. Quel est le plus haut titre ou diplôme que avez-vous obtenu ?

1. ☐ Baccalauréat

2. ☐ Diplôme d'enseignement général

3. ☐ Diplôme d'enseignement technologique

4. ☐ Diplôme d'enseignement professionnel

5. ☐ Licence

6. ☐ Master

7. ☐ Doctorat de recherche

8. ☐ Cours de perfectionnement

9. ☐ Autre (précisez) : .....

d9. Quand avez-vous obtenu ce titre ou ce diplôme ?

1. ☐ Il y a moins d'1 an.

2. ☐ Il y a entre 1 an et 3 ans.

3. ☐ Il y a plus de 3 ans.

d10. Actuellement, travaillez-vous ? ☐ Oui / ☐ Non

d11. Si oui, quelle est votre profession : .....

d12. Si oui, où travaillez-vous ? .....  
(nom de la ville) .....

d13. Avez-vous déjà travaillé ? ☐ Oui / ☐ Non

d14. Si oui, quelle(s) était/étaient .....  
.....

votre/vos profession(s) ? .....

**Section 2 : Vous et l'apprentissage d'une langue étrangère****2.1. L'apprentissage d'une langue étrangère en général**d15. Actuellement, êtes-vous en formation linguistique ? ☐ Oui / ☐ Non

d16. Si oui, précisez la/les langue(s) : .....

d17. Avez-vous déjà étudié la langue française ? ☐ Oui / ☐ Nond18. Avez-vous déjà étudié d'autres langues étrangères ? ☐ Oui / ☐ Non

d19. Si oui, quelles sont les 3 autres langues étrangères (au maximum) que vous connaissez le mieux ? .....

*Pour répondre aux questions suivantes :*- Si vous avez étudié **le français**, cochez les bonnes cases dans la première **colonne (a)**.*Si vous avez étudié d'autres langues étrangères :*- Ecrivez le nom de la **L2** : .....et cochez les bonnes cases dans la 2<sup>ème</sup> **colonne (b)**.- Ecrivez le nom de la **L3** : .....et cochez les bonnes cases dans la 3<sup>ème</sup> **colonne (c)**.- Ecrivez le nom de la **L4** : .....et cochez les bonnes cases dans la 4<sup>ème</sup> **colonne (d)**.d20. – Quel est l'objectif principal pour lequel vous apprenez chaque langue étrangère ?

	a	b	c	d	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour avoir un diplôme
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour entrer dans un établissement de l'enseignement supérieur
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans un objectif professionnel
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans un objectif culturel
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	pour le plaisir
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	autre (précisez) : .....

d21. – Quel type de certifications avez-vous obtenues ?

	a	b	c	d	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	diplôme linguistique (précisez) : ..... .....
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	attestation ou certificat
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	aucune certification

d22. – Comment ou quand utilisez-vous la langue apprise ?

	a	b	c	d	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à l'oral
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fréquemment
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	occasionnellement
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jamais
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à l'écrit
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	fréquemment
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	occasionnellement
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	jamais
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans le cadre de la vie scolaire
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans le cadre de la vie professionnelle et publique
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans le cadre de la vie privée
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans le pays dans lequel on parle la langue
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à l'extérieur du pays dans lequel on parle la langue

d23. - Où avez-vous appris cette langue ?

	a	b	c	d	
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à l'école primaire
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à l'école secondaire
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans un établissement de l'enseignement supérieur
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans un centre de langues
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans une école de langues
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans un centre de formation pour adultes
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dans le pays dans lequel on parle la langue
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à l'extérieur du pays dans lequel on parle la langue
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	seul chez vous

d24. - Comment avez-vous appris cette langue ?

	a	b	c	d	
<b>Partie 1</b>					
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	en face à face pédagogique (avec la présence d'un enseignant)
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à distance avec un tuteur en ligne
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	à distance sans tuteur en ligne
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	seul (sans la présence d'un enseignant ou d'un tuteur en ligne)
<b>Partie 2</b>					
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	en mode intensif
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	en mode semi-intensif
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	quelques heures par semaine
<b>Partie 3</b>					
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	avec une méthode d'apprentissage
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	avec des moyens audio-visuels (télévision, radio, lecteur DVD)
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	avec Internet et/ou des cd-rom
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	en vidéoconférence
<b>Partie 4</b>					
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	en auto-apprentissage
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	en laboratoire de langues
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En centre de ressources

d25. - Combien de temps votre apprentissage a-t-il duré ?

*Pour chaque langue, indiquez la durée de votre apprentissage.*

	a	b	c	d
1.	<input type="checkbox"/> ...heures	<input type="checkbox"/> ...heures	<input type="checkbox"/> ...heures	<input type="checkbox"/> ...heures
2.	<input type="checkbox"/> ...jours	<input type="checkbox"/> ...jours	<input type="checkbox"/> ...jours	<input type="checkbox"/> ...jours
3.	<input type="checkbox"/> ...mois	<input type="checkbox"/> ...mois	<input type="checkbox"/> ...mois	<input type="checkbox"/> ...mois
4.	<input type="checkbox"/> ...années	<input type="checkbox"/> ...années	<input type="checkbox"/> ...années	<input type="checkbox"/> ...années

d26.- Depuis combien de temps n'étudiez-vous plus cette langue étrangère ?

*Pour chaque langue, indiquez cette durée.*

	a	b	c	d
1.	<input type="checkbox"/> ...heures	<input type="checkbox"/> ...heures	<input type="checkbox"/> ...heures	<input type="checkbox"/> ...heures
2.	<input type="checkbox"/> ...jours	<input type="checkbox"/> ...jours	<input type="checkbox"/> ...jours	<input type="checkbox"/> ...jours
3.	<input type="checkbox"/> ...mois	<input type="checkbox"/> ...mois	<input type="checkbox"/> ...mois	<input type="checkbox"/> ...mois
4.	<input type="checkbox"/> ...années	<input type="checkbox"/> ...années	<input type="checkbox"/> ...années	<input type="checkbox"/> ...années

## **2.2. L'apprentissage du français**

- d27. Selon vous, quel est votre niveau de français d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ?
1. ☐ A1 (niveau introductif ou de découverte)
  2. ☐ A2 (niveau intermédiaire faible)
  3. ☐ B1 (niveau intermédiaire fort)
- d28. Selon vous, quelles sont vos compétences en français à l'écrit ? (*cochez 5 cases au maximum*).
1. ☐ répondre à un questionnaire sur un document écrit sur des situations de la vie quotidienne :
  2. ☐ type carte postale, annonces immobilières, email, programme de télévision, etc.
  3. ☐ type cartons d'informations, titres de journaux, courts articles de journaux, messages publicitaires, etc.
  4. ☐ répondre à un questionnaire sur un document écrit :
  5. ☐ pour sélectionner les informations utiles dans un document qui vous permettront de répondre à des demandes.
  6. ☐ type textes informatifs sur la France ou l'espace francophone.
  7. ☐ compléter un formulaire simple (fiche d'inscription à une médiathèque).
  8. ☐ écrire des phrases simples sur un sujet de la vie quotidienne (cartes postales, messages, etc.).
  9. ☐ écrire une lettre à un ami qui décrit un événement ou des expériences professionnelles.
  10. ☐ écrire un message pour inviter, remercier, s'excuser, demander, informer, féliciter, etc.
- d29. Dans quelles situations d'apprentissage utilisez-vous le français à l'écrit ?
1. ☐ par courrier
  2. ☐ par email
  3. ☐ dans une discussion instantanée sur le Messenger (type MSN)
  4. ☐ sur un forum de discussion
  5. ☐ sur un Chat
- d30. Sur quels contenus du programme de formation voudriez-vous améliorer votre apprentissage ? (*cochez 3 cases au maximum*).
1. ☐ Phonétique
  2. ☐ Linguistique
  3. ☐ Lexical
  4. ☐ Savoir-faire relatif au langage
  5. ☐ Actes de parole (par exemples : se présenter, remercier, etc.)
  6. ☐ Des situations d'apprentissage variées
- d31. Quelles aptitudes voulez-vous développer en français ? (*cochez 3 cases au maximum*)
1. ☐ Compréhension orale (comprendre quand quelqu'un parle)
  2. ☐ Compréhension écrite (comprendre un document écrit)
  3. ☐ Production orale
  4. ☐ Production écrite
  5. ☐ Interaction orale (comprendre quand quelqu'un parle et réagir)
  6. ☐ Interaction écrite (comprendre un document écrit et réagir)

d32. Désirez-vous obtenir une certification en français ? ☐ Oui / ☐ Non

d33. Si oui, pour quelle(s) raison(s) ?

1. ☐ pour avoir un diplôme
2. ☐ pour entrer dans un établissement de l'enseignement supérieur
3. ☐ pour des raisons professionnelles
4. ☐ pour des raisons culturelles
5. ☐ pour le plaisir
6. ☐ autre (précisez) : .....

### Section 3 : Votre motivation et l'apprentissage d'une langue étrangère

d34. Quelle est votre attitude par rapport à l'apprentissage d'une langue étrangère ?

		a	b	c	d
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1.	Je suis motivé(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Je suis actif/active.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Je fais des efforts pour apprendre les langues étrangères.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Je me décourage facilement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Je suis tolérant(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Je désire communiquer et les erreurs ne me font pas peur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Je prends toutes les occasions de pratiquer les langues étrangères.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Pour moi, les langues étrangères sont des outils pour communiquer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Pour moi, il existe une dimension affective dans l'apprentissage des langues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d35. Quelles modalités d'apprentissage désireriez-vous dans le cadre de votre formation en langue française ? (cochez 5 cases au maximum).

1. ☐ un face à face pédagogique.
2. ☐ à distance.
3. ☐ en grand groupe.
4. ☐ en petit groupe.
5. ☐ individuellement.
6. ☐ en travail collaboratif.
7. ☐ en ligne.
8. ☐ avec un tuteur en présence.
9. ☐ avec un tuteur à distance.
10. ☐ en autonomie complète (sans tuteur en présence, sans tuteur à distance).
11. ☐ Autre (précisez) : .....

**Section 4 : Vous et les modes de communication informatiques**

d36. Est-ce que c'est facile pour vous d'accéder à un ordinateur avec une connexion Internet ?

1. ☐ chez vous.
2. ☐ sur votre lieu de formation.
3. ☐ sur votre lieu de travail.
4. ☐ vous n'avez pas la possibilité d'accès à un ordinateur avec une connexion Internet.

d37. Possédez-vous une connexion ADSL ? ☐ Oui / ☐ Non

Si oui,

	a	b	c
d37.	<input type="checkbox"/> chez vous.	<input type="checkbox"/> sur votre lieu de formation.	<input type="checkbox"/> sur votre lieu de travail.

d38. Avez-vous accès à une imprimante ?

Si oui :

	a	b	c
d38.	<input type="checkbox"/> chez vous.	<input type="checkbox"/> sur votre lieu de formation.	<input type="checkbox"/> sur votre lieu de travail.

d39. Pourriez-vous auto-évaluer vos capacités d'utilisation des modes de communication?  
(0 : capacité d'utilisation faible / 5 : capacité d'utilisation très forte)

		a	b	c	d	e	f
		0	1	2	3	4	5
1.	Vidéo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Lien hypertexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Pièce jointe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Messagerie électronique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Navigation sur Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Participation à un forum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Participation à un Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Document de traitement de texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Power Point	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Plateforme de formation à distance ( <i>Moodle</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Questionnaire de sortie de formation sur l'apprentissage du français à distance

d40. Selon vous, après la formation, quel est votre niveau de français d'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues ?

1. ☐ A1 (niveau introductif ou de découverte)
2. ☐ A2 (niveau intermédiaire)
3. ☐ B1 (niveau seuil)

d41. - Combien de temps par semaine avez-vous étudié sur la plateforme UMTICE ?

	a
1.	<input type="checkbox"/> ...heures
2.	<input type="checkbox"/> ...jours

d42. Quelles modalités d'apprentissage avez-vous utilisées dans le cadre de votre formation en langue française ?

		a	b	c	d
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1.	en grand groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	en petit groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	individuellement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	en travail collaboratif (vous avez aidé d'autres étudiants et d'autres étudiants vous ont aidé).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	avec un tuteur en présence.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	avec un tuteur à distance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	en autonomie complète (sans tuteur en présence, sans tuteur à distance).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Autre (précisez) : ..... .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		a	b	c	d
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
d43.					
1.	Le cours à distance est-il adapté à vos besoins ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Le cours à distance est-il trop facile pour vous ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Le cours à distance est-il trop difficile pour vous ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



d44. Pour celles et ceux d'entre vous qui ont rempli les questionnaires du tuteur à distance :

		a	b	c	d
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1.	cela vous a-t-il permis de réfléchir à vos façons d'apprendre ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	cela vous a-t-il permis d'utiliser des stratégies pour comprendre un texte ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	cela vous a-t-il permis d'utiliser des stratégies pour produire à l'écrit ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	cela vous a-t-il permis d'améliorer votre niveau de compréhension écrite ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	cela vous a-t-il permis d'améliorer votre niveau de production écrite ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Autre (précisez) : .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d45. Souhaitez-vous encore améliorer votre apprentissage du français ?

☐ Oui / ☐ Non (si oui, cochez 3 cases au maximum).

1. ☐ Phonétique
2. ☐ Linguistique
3. ☐ Lexical
4. ☐ Savoir-faire relatif au langage (par exemple : comprendre une lettre, remplir un formulaire administratif, etc.)
5. ☐ Actes de parole (par exemple : se présenter, remercier, etc.)
6. ☐ Des situations d'apprentissage variées (différents lieux d'enseignement, différents types de documents d'apprentissage, etc.)

d46. A présent, quelles aptitudes voulez-vous développer en français ? (cochez 3 cases au maximum)

1. ☐ Compréhension orale (comprendre quand quelqu'un parle)
2. ☐ Compréhension écrite (comprendre un document écrit)
3. ☐ Production orale
4. ☐ Production écrite
5. ☐ Interaction orale (comprendre quand quelqu'un parle et réagir)
6. ☐ Interaction écrite (comprendre un document écrit et réagir)

d47. A présent, quels moyens de communication utilisez-vous en français ?

		a	b	c	d
		Jamais	Parfois	Souvent	Toujours
1.	Le courrier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	L'email	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	La discussion instantanée sur le Messenger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Le forum de discussion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Le Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Autre (précisez) : .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d48. Pourriez-vous, après la formation, auto-évaluer vos capacités d'utilisation des modes de communication? (0 : capacité d'utilisation faible / 5 : capacité d'utilisation très forte)

		a	b	c	d	e	f
		0	1	2	3	4	5
1.	Vidéo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Lien hypertexte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Pièce jointe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Messagerie électronique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Navigation sur Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Participation à un forum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Participation à un Chat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Document de traitement de texte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Power Point	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Plateforme de formation à distance ( <i>Moodle</i> )	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d49. Que pourriez-vous proposer pour améliorer cette formation à distance ?

## **ANNEXE 10**

---

- **Le test de positionnement**
- **La correction de la compréhension écrite**
- **La grille d'évaluation de la production écrite**

NOM :

PRENOM :

DATE :

## TEST DE POSITIONNEMENT

### Compréhension écrite

#### 1. Observez les questions. Lisez l'article suivant.

##### **Haibao, mascotte de l'exposition universelle 2010 de Shanghai**

« World Expo Shanghai » est l'organisateur de l'exposition universelle 2010 à Shanghai. Il nous parle de sa *mascotte*. C'est un petit personnage imaginaire bleu. Vous pouvez le découvrir depuis le 20 mars 2010, au Shanghai Grand Stage.

Il s'appelle Haibao. Haibao signifie "Trésor des mers". La mascotte bleue nous présente la world Expo Shanghai *sous toutes les coutures*. En effet, la couleur bleue caractérise la mer et Shanghai, ville côtière, ville où est née Haibao.

Le physique d'Haibao ressemble à la forme du caractère chinois "i" qui veut dire « individu ». Pour les organisateurs, il représente un état d'esprit positif mais aussi un esprit qui est toujours à la recherche d'une vie meilleure.

Haibao représente cet état d'esprit.

Pour créer la mascotte, on a demandé l'aide du public. Dans plus de 50 villes chinoises et même dans le monde entier, les personnes ont donné des idées. On a aussi questionné plus de 1500 entreprises de Design, 800 compagnies de publicités ainsi que 1000 studios d'animation.



<http://www.actuchine.com/index.php/Les-Grands-Titres/Les-Grands-Titres/Haibao-mascotte-de-l-exposition-universelle-2010-de-Shanghai.html>

#### **Vocabulaire :**

- *Mascotte* : symbole et porte-bonheur pour un groupe de personnes.
- *Sous toutes les coutures* : sous tous les angles, de manières différentes.

**2. Répondez aux questions.**

a. Où peut-on trouver l'article ?

- ☐ Dans un journal.
- ☐ Dans un magazine.
- ☐ Sur Internet.
- ☐ Sur un programme de télévision.

b. « World Expo Shanghai » est :

- ☐ un centre de séminaires.
- ☐ une station balnéaire.
- ☐ un journaliste.
- ☐ un organisateur d'expositions.

c. Qui est Haibao ?

- ☐ une mascotte de la « World Expo Shanghai ».
- ☐ un animal.
- ☐ un caractère chinois.
- ☐ un esprit.

d. Trouvez 5 mots ou expressions dans le texte qui caractérisent Haibao.

1 - .....
2 - .....
3 - .....
4 - .....
5 - .....

e. Lisez la fin de l'article. Complétez le texte à trous à l'aide de la liste suivante :

**83 ans – écrivains - idées - 70%**

Les personnes, qui ont donné des (1) \_\_\_\_\_, ont entre 3 et (2) \_\_\_\_\_. Elles appartiennent à différentes catégories socio-professionnelles (retraités, étudiants, sportifs, cadres, peintres, (3) \_\_\_\_\_). Plus de (4) \_\_\_\_\_ des designers interrogés sont originaires des villes de la côte Est...

## Production écrite

1. Observez la peinture suivante.



2. Vous êtes le peintre de cette œuvre d'art. Vous exposez votre œuvre d'art dans une galerie de Montmartre. Ecrivez une petite présentation de votre peinture pour les visiteurs de l'exposition.

Pour cela : décrivez le paysage, le lieu et les personnages.

NOM :

PRENOM :

DATE :

### TEST DE POSITIONNEMENT (correction)

#### Compréhension écrite

#### 3. Observez les questions. Lisez l'article suivant.

##### **Haibao, mascotte de l'exposition universelle 2010 de Shanghai**

« World Expo Shanghai » est l'organisateur de l'exposition universelle 2010 à Shanghai. Il nous parle de sa *mascotte*. C'est un petit personnage imaginaire bleu. Vous pouvez le découvrir depuis le 20 mars 2010, au Shanghai Grand Stage.

Il s'appelle Haibao. Haibao signifie "Trésor des mers". La mascotte bleue nous présente la world Expo Shanghai *sous toutes les coutures*. En effet, la couleur bleue caractérise la mer et Shanghai, ville côtière, ville où est née Haibao.

Le physique d'Haibao ressemble à la forme du caractère chinois "i" qui veut dire « individu ». Pour les organisateurs, il représente un état d'esprit positif mais aussi un esprit qui est toujours à la recherche d'une vie meilleure.

Haibao représente cet état d'esprit.

Pour créer la mascotte, on a demandé l'aide du public. Dans plus de 50 villes chinoises et même dans le monde entier, les personnes ont donné des idées. On a aussi questionné plus de 1500 entreprises de Design, 800 compagnies de publicités ainsi que 1000 studios d'animation.



<http://www.actuchine.com/index.php/Les-Grands-Titres/Les-Grands-Titres/Haibao-mascotte-de-l-exposition-universelle-2010-de-Shanghai.html>

#### **Vocabulaire :**

- *Mascotte* : symbole et porte-bonheur pour un groupe de personnes.
- *Sous toutes les coutures* : sous tous les angles, de manières différentes.

**4. Répondez aux questions.**

a. Où peut-on trouver l'article ?

/1

- ☐ Dans un journal.
- ☐ Dans un magazine.
- ☐ **Sur Internet.**
- ☐ Sur un programme de télévision.

b. « World Expo Shanghai » est :

/1

- ☐ un centre de séminaires.
- ☐ une station balnéaire.
- ☐ un journaliste.
- ☐ **un organisateur d'expositions.**

c. Qui est Haibao ?

/1

- ☐ **une mascotte la « World Expo Shanghai ».**
- ☐ un animal.
- ☐ un caractère chinois.
- ☐ un esprit.

d. Trouvez 5 mots ou expressions dans le texte qui caractérisent Haibao.

/5

1 – « Trésor des mers », la mer
2 – un petit personnage imaginaire bleu, la mascotte beue
3 – Shanghai, ville côtière
4 – un état d'esprit positif
5 – la recherche d'une vie meilleure

e. Lisez la fin de l'article. Complétez le texte à trous à l'aide de la liste suivante :

**83 ans – écrivains - idées - 70%**

/2

Les personnes, qui ont donné des **(1) idées**, ont entre 3 et **(2) 83 ans**. Elles appartiennent à différentes catégories socio-professionnelles (retraités, étudiants, sportifs, cadres, peintres, **(3) écrivains**). Plus de **(4) 70%** des designers interrogés sont originaires des villes de la côte Est...



## Grille d'évaluation du test de positionnement en production écrite

Nom :

Prénom :

<b>Respect de la consigne</b> Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé.	0	0.25	0.5	0.75	1				
<b>Capacité à décrire un personnage</b> Peut décrire de manière simple les caractéristiques d'un personnage.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut décrire un paysage, un lieu.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier des parties d'énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>COMPETENCES LEXICALES/ORTHOGRAPHE LEXICALE</b>									
<b>Etendue et maîtrise du vocabulaire</b> Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale</b> Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>COMPETENCES GRAMMATICALES/ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE</b>									
<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>Total</b>	<b>/10</b>								

## ANNEXE 11

---

- Le test d'évaluation sommative de compréhension écrite/interaction écrite
- La correction de la compréhension écrite
- La grille d'évaluation de l'interaction écrite

## **Test de compréhension écrite/interaction écrite**

**1/ Lisez le texte du magazine *Les bonnes adresses*.**

### **Étudiants en Europe : comment se loger ?**

**Les étudiants français sont de plus en plus nombreux à partir dans les universités du monde entier. Avant de partir, il est important de s'informer sur les conditions d'hébergement du pays étranger.**

#### **Berlin, en Allemagne**

Il y a des informations sur les chambres du campus universitaire au bureau des étudiants étrangers de l'université. Une chambre d'étudiants qui se situe sur le campus coûte entre 125 euros et 300 euros par mois.

A Berlin, les locations sont à un prix intéressant. Les loyers sont deux fois moins chers qu'à Paris. Vous avez un petit budget, recherchez un logement à l'Est de Berlin. Mais, vérifiez bien que le loyer est charges comprises. La caution correspond à 2 ou 3 loyers.

Pour vivre dans un appartement confortable, il y a la colocation qui est d'environ 250 euros par mois.

#### **Milan, en Italie**

Le prix des chambres universitaires est très intéressant (environ 200 euros par mois). Mais, il n'y a pas beaucoup de chambres universitaires disponibles.

A Milan, les loyers sont très élevés. Un studio coûte environ 600 euros par mois.

Les agences immobilières prennent une commission entre 10% et 20% du loyer annuel. De plus, la caution est de 3 mois de loyer et il faut souvent payer d'avance les trois premiers mois de loyer.

Recherchez plutôt une colocation sur Internet ou dans les journaux. Pour environ 300 euros par mois, vous pouvez partager un appartement équipé en centre ville.

#### **Stockholm, en Suède**

En suède, le coût de la vie est un peu supérieur à celui de la France.

Les étudiants suédois et étrangers vivent souvent sur le campus universitaire. Le loyer de la chambre universitaire est entre 280 euros et 300 euros. La totalité du loyer mensuel peut être demandé quand vous emménagez ou quittez la chambre. Dans la chambre, il y a en général une salle de bains, des toilettes et une connexion internet individuelle. Mais, il faut souvent partager une grande cuisine avec les habitants des chambres voisines.

Pour une chambre dans un appartement en colocation, comptez environ 300 euros.

Le loyer mensuel d'un studio trouvé avec une agence immobilière ou chez un particulier est un peu plus élevé qu'en résidence universitaire.

Dans l'attente de trouver un logement, vous pouvez aller dans une auberge de jeunesse pour 20 euros par jour.

Nicolas Leclerc, *Les bonnes adresses*.

**2/ Répondez aux questions sur le texte.**

a/ Qui sont les destinataires de ce texte ?

b/ Quel est le thème (le sujet) de ce texte ?

c/ Complétez le tableau ci-dessous.

Attention, il n'est pas possible de remplir toutes les cases.

/5

	Berlin	Milan	Stockholm
Prix d'une chambre sur le campus universitaire			
Prix d'un studio en ville			
Prix d'un appartement en colocation			
Montant de la caution pour une location			
Commission de l'agence immobilière			

d/ Quelle est la ville où les loyers coûtent 50 % moins cher qu'à Paris ?

e/ Quelle est la ville où on peut loger dans une auberge de jeunesse ?

f/ A Berlin, où le loyer est-il moins cher ?

g/ A Milan, où pouvez-vous trouver des annonces de colocation ?

h/ A Stockholm, comment sont aménagées les chambres universitaires ?

**3/ Lisez le texte *Lyon et ses lumières*.**

## **Lyon et ses lumières**

La Fête des lumières du 8 décembre a une origine religieuse. Elle est devenue une grande fête populaire. Pendant cette fête, de grands lieux lyonnais, comme la colline de Fourvière, sont illuminés. Il y a des spectacles de lumières sur les sites traditionnels et les œuvres architecturales de Lyon.

Cette Fête des lumières est un rendez-vous unique en Europe. Elle dure quatre soirées et accueille plus de 3 millions de visiteurs chaque année.

<http://www.lyonweb.com>

**4/ Vous vivez à Lyon. Vous connaissez bien la Fête des lumières lyonnaise.**

**Ecrivez une petite lettre (60 à 80 mots) à un/une amie(e) pour l'inviter à passer les 4 jours de la Fête des lumières avec vous à Lyon. Décrivez la Fête des lumières dans votre quartier ou dans l'un des quartiers de Lyon. Donnez votre opinion sur cette fête.**

## **Test de compréhension écrite/interaction écrite (correction)**

**1/ Lisez le texte du magazine *Les bonnes adresses*.**

### **Étudiants en Europe : comment se loger ?**

**Les étudiants français sont de plus en plus nombreux à partir dans les universités du monde entier. Avant de partir, il est important de s'informer sur les conditions d'hébergement du pays étranger.**

#### **Berlin, en Allemagne**

Il y a des informations sur les chambres du campus universitaire au bureau des étudiants étrangers de l'université. Une chambre d'étudiants qui se situe sur le campus coûte entre 125 euros et 300 euros par mois.

A Berlin, les locations sont à un prix intéressant. Les loyers sont deux fois moins chers qu'à Paris. Vous avez un petit budget, recherchez un logement à l'Est de Berlin. Mais, vérifiez bien que le loyer est charges comprises. La caution correspond à 2 ou 3 loyers.

Pour vivre dans un appartement confortable, il y a la colocation qui est d'environ 250 euros par mois.

#### **Milan, en Italie**

Le prix des chambres universitaires est très intéressant (environ 200 euros par mois). Mais, il n'y a pas beaucoup de chambres universitaires disponibles.

A Milan, les loyers sont très élevés. Un studio coûte environ 600 euros par mois.

Les agences immobilières prennent une commission entre 10% et 20% du loyer annuel. De plus, la caution est de 3 mois de loyer et il faut souvent payer d'avance les trois premiers mois de loyer.

Recherchez plutôt une colocation sur Internet ou dans les journaux. Pour environ 300 euros par mois, vous pouvez partager un appartement équipé en centre ville.

#### **Stockholm, en Suède**

En suède, le coût de la vie est un peu supérieur à celui de la France.

Les étudiants suédois et étrangers vivent souvent sur le campus universitaire. Le loyer de la chambre universitaire est entre 280 euros et 300 euros. La totalité du loyer mensuel peut être demandé quand vous emménagez ou quittez la chambre. Dans la chambre, il y a en général une salle de bains, des toilettes et une connexion internet individuelle. Mais, il faut souvent partager une grande cuisine avec les habitants des chambres voisines.

Pour une chambre dans un appartement en colocation, comptez environ 300 euros.

Le loyer mensuel d'un studio trouvé avec une agence immobilière ou chez un particulier est un peu plus élevé qu'en résidence universitaire.

Dans l'attente de trouver un logement, vous pouvez aller dans une auberge de jeunesse pour 20 euros par jour.

Nicolas Leclerc, *Les bonnes adresses*.

**2/ Répondez aux questions sur le texte.**

a/ Qui sont les destinataires de ce texte ? Les étudiants étrangers. /0.5

b/ Quel est le thème (le sujet) de ce texte ? Le logement des étudiants à l'étranger. /0.5

c/ Complétez le tableau ci-dessous.

Attention, il n'est pas possible de remplir toutes les cases. /5

	Berlin	Milan	Stockholm
Prix d'une chambre sur le campus universitaire	Entre 125 et 300 euros par mois	200 euros par mois	Entre 280 et 300 euros
Prix d'un studio en ville	-	600 euros par mois	-
Prix d'un appartement en colocation	250 euros par mois	300 euros par mois	300 euros par mois
Montant de la caution pour une location	2 ou 3 loyers	3 mois de loyer	-
Commission de l'agence immobilière	-	Entre 10% et 20% du loyer annuel	-

d/ Quelle est la ville où les loyers coûtent 50 % moins cher qu'à Paris ? /0.5  
C'est Berlin.

e/ Quelle est la ville où on peut loger dans une auberge de jeunesse ? /0.5  
C'est Stockholm.

f/ A Berlin, où le loyer est-il moins cher ? /1  
A l'Est de Berlin.

g/ A Milan, où pouvez-vous trouver des annonces de colocation ? /1  
Sur Internet ou dans les journaux.

h/ A Stockholm, comment sont aménagées les chambres universitaires ? /1  
Il y a en général une salle de bains, des toilettes et une connexion internet individuelle.

## Grille d'évaluation sommative en interaction écrite

<b>Respect de la consigne</b> Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé.	0	0.25	0.5	0.75	1				
<b>Capacité à présenter des faits</b> Peut décrire un paysage, un lieu.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2
<b>Capacité à exprimer son opinion</b>	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25	1.5	1.75	2
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier des parties d'énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>COMPETENCES LEXICALES/ORTHOGRAPHE LEXICALE</b>									
<b>Etendue et maîtrise du vocabulaire</b> Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale</b> Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>COMPETENCES GRAMMATICALES/ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE</b>									
<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.25	0.5	0.75	1	1.25			
<b>Total</b>	<b>/10</b>								



## ANNEXE 12

---

**- Tâche sur la carte de la francophonie et sa correction**

## Activité 1 - La carte de la Francophonie



### Activité 1.1. Observez ! Lisez !

Observez la carte de la Francophonie. Lisez les noms des pays.  
Pour cela, cliquez [ici](#).



### Activité 1.2. Recherchez ! Ecrivez !

Ecrivez la liste des pays membres et des pays observateurs de la Francophonie par continent.

	Pays membres (ou associés)	Pays observateurs
Afrique		
Amérique		
Asie		
Europe		
Océanie		

Télécharger [ici](#) le tableau en Word

Tableau Word :

**1/ Enregistrez le document Word sur votre ordinateur.**

**2/ Ecrivez la liste des pays membres et des pays observateurs de la Francophonie par continent.**

	Pays membres (ou associés)	Pays observateurs
Afrique		
Amérique		
Asie		
Europe		
Océanie		

**3/ Comparez votre document à la correction de l'activité 1.2.**

Vous trouverez la correction de l'activité 1.2 sur la plateforme (Unité 1 → Module 1 → Activité 1 → Activité 1.2 → Correction activité 1.2).

**4/ Cette activité n'est pas notée !**



**Correction activité 1.2**

**1/ Rappel**

Dans l'activité 1.1, vous avez observé la carte des Pays de la Francophonie.

Dans l'activité 1.2, vous avez classé les pays de la Francophonie dans un tableau Word.

**2/ Voici la correction.** Les pays membres et les pays observateurs de la Francophonie sont classés par continent.

	Pays membres (ou associés)	Pays observateurs
<b>Afrique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bénin</li> <li>- Burkina-Faso</li> <li>- Burundi</li> <li>- Cameroun</li> <li>- Cap-Vert</li> <li>- Comores</li> <li>- Congo</li> <li>- Congo (république démocratique du)</li> <li>- Côte d'Ivoire</li> <li>- Djibouti</li> <li>- Egypte</li> <li>- Gabon</li> <li>- Ghana</li> <li>- Guinée</li> <li>- Guinée-Bissau</li> <li>- Guinée Equatoriale</li> <li>- Mali</li> <li>- Madagascar</li> <li>- Maroc</li> <li>- Maurice (île)</li> <li>- Mauritanie</li> <li>- Niger</li> <li>- Rwanda</li> <li>- République Centre Africaine</li> <li>- Sao Tomé et Principe</li> <li>- Sénégal</li> <li>- Seychelles</li> <li>- Tchad</li> <li>- Togo</li> <li>- Tunisie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mozambique</li> </ul>
<b>Amérique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canada</li> <li>- Dominique</li> <li>- Haïti</li> <li>- Nouveau-Brunswick (Canada)</li> <li>- Québec (Canada)</li> <li>- Sainte-Lucie</li> </ul>	
<b>Asie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambodge</li> <li>- Laos</li> <li>- Liban</li> <li>- Vietnam</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Thaïlande</li> </ul>
<b>Europe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Albanie</li> <li>- Andorre</li> <li>- Arménie</li> <li>- Belgique (Royaume de)</li> <li>- Belgique (la communauté française de)</li> <li>- Bulgarie</li> <li>- Chypre</li> <li>- France métropolitaine (et les territoires français)</li> <li>- Ex-République Yougoslave de Macédoine</li> <li>- Grèce</li> <li>- Luxembourg</li> <li>- Moldavie</li> <li>- Monaco</li> <li>- Roumanie</li> <li>- Suisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autriche</li> <li>- Croatie</li> <li>- Géorgie</li> <li>- Hongrie</li> <li>- Lettonie</li> <li>- Lituanie</li> <li>- Pologne</li> <li>- République Tchèque</li> <li>- Serbie</li> <li>- Slovaquie</li> <li>- Slovénie</li> <li>- Ukraine</li> </ul>
<b>Océanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vanuatu</li> </ul>	

**3/ Comparez votre document Word à la correction.**

## ANNEXE 13

---

### - Trois calendriers intermédiaires de la formation CEPACFLEA2

## Objectifs

**Du lundi 4 au dimanche 10 avril**

Unité 1 – Module 1

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>2</b>	<b>Les stéréotypes</b>		
2.1.	Observez ! Lisez !	Compréhension écrite	- Reconnaître les stéréotypes sur la France et les français
2.2.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Choisir les stéréotypes sur la France et les Français
2.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°1	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, sur ses façons de faire
2.4.	Recherchez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Production écrite (document Word ou Open Office)	- Chercher des images de stéréotypes de 2 pays de la Francophonie - Formuler les stéréotypes à l'écrit

Unité 1 – Module 2

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>2</b>	<b>S'informer sur les pays de la Francophonie</b>		
2.1.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier les caractéristiques d'un pays comme la France
2.4.	Questionnaire du tuteur à distance n°4	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, sur ses façons de faire
2.5.	Questionnaire du tuteur à distance n°5		

## Objectifs

**Du lundi 11 au vendredi 15 avril**

Unité 1 – Module 1

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
2.2	Questionnaire du tuteur à distance n°1	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, sur ses façons de faire

Unité 2 – Module 1

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>1</b>	<b>Les annonces publicitaires d'événements culturels</b>		
1.1.	Observez ! Lisez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite (document Word à télécharger)	- Identifier des informations dans 3 annonces publicitaires d'événements culturels - Se familiariser avec le vocabulaire des annonces publicitaires d'événements culturels
1.2.	Questionnaire du tuteur à distance n°8	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire

Unité 2 – Module 2

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>1</b>	<b>Les fêtes françaises</b>		
1.2.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier les mots ou les expressions qui indiquent le temps, le moment dans un document sur les fêtes françaises
1.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°10	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.4.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite/vocabulaire	- Identifier les mots ou les expressions qui indiquent le lieu dans un document sur les fêtes françaises
1.6.	Lisez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir	Point de langue	- Identifier les articulateurs de discours dans un document sur les fêtes françaises

## Objectifs

**Du lundi 18 avril au vendredi 22 avril**

Unité 3 – Module 2

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>2</b>	<b>Comprendre une carte postale</b>		
2.1.	Observez !	Compréhension écrite	- Se familiariser avec le lexique d'une carte postale
2.2.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des informations dans des cartes postales
2.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°14	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire

Unité 4 – Module 1

Activité	Titre de l'activité	Compétences visées	Objectifs visés
<b>1</b>	<b>La signalétique routière</b>		
1.1.	Observez !	Compréhension écrite	- Identifier les panneaux routiers
1.2.	Observez ! Cochez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des panneaux de présignalisation routière
1.3.	Questionnaire du tuteur à distance n°17	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.6.	Questionnaire du tuteur à distance n°20	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire
1.7.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des panneaux de signalisation de services
1.8.	Observez ! Ecrivez ! Envoyez votre devoir !	Compréhension écrite	- Identifier des signaux d'indication
1.9.	Questionnaire du tuteur à distance n°21	Réflexion sur la compréhension écrite	- Réfléchir sur ses façons d'apprendre, ses façons de faire

## ANNEXE 14

---

- Traduction du QSA de Michele Pellerey sur les sept facteurs cognitifs



## Traduction du QSA de Michele PELLERÉY

**I / Facteurs cognitifs**

- 1) Primo fattore cognitivo (C1) : strategie elaborative / Premier facteur cognitif (C1) : stratégies élaboratives

22.	Cerco di trovare i legami tra ciò che sono studiando e le mie esperienze	Je cherche à trouver les liens entre ce que j'ai étudié et mes expériences
36.	Quando imparo un nuovo concetto cerco di trovare un esempio a cui esso si possa applicare	Quand j'apprends un nouveau concept, je cherche à trouver un exemple auquel je peux l'appliquer
17.	Cerco di trovare le relazioni tra ciò che apprendo e ciò che già conosco	Je cherche à trouver les relations entre ce que j'apprends et ce que je connais déjà
7.	Quando imparo nuove parole o nuove idee cerco di immaginare una situazione a cui esse si possano applicare	Quand j'apprends de nouveaux mots ou de nouvelles idées, je cherche à imaginer une situation à laquelle ils s'appliquent
26.	Cerco di vedere come ciò che studio potrebbe applicarsi alla mia vita di tutti i giorni	Je cherche à voir comment ce que j'étudie pourrait s'appliquer à ma vie quotidienne
41.	Quando imparo un nuovo concetto mi domando se ci sono casi in cui esso non può essere applicato	Quand j'apprends un nouveau concept, je me demande si nous sommes dans des cas dans lesquels je ne peux pas l'appliquer
100.	Per ricordare meglio quanto studio cerco di collegare tra loro le varie idee	Pour mieux me rappeler, quand j'étudie, je cherche à relier les idées variées
31.	Cerco di stabilire collegamenti tra le diverse idee esposte nel testo che studio	Je cherche à établir des liaisons entre les diverses idées exposées dans le texte que j'étudie
48.	Durante lo studio o l'ascolto di una lezione mi vengono in mente collegamenti con altri argomenti già studiati	Pendant l'étude et l'écoute d'une leçon les liaisons entre les autres arguments déjà étudiés me viennent à l'esprit
85.	Leggendo ricostruisco con la mia immaginazione le situazioni, i personaggi o le vicende narrate	En lisant, je reconstruis avec mon imagination les situations, les personnages ou les événements racontés

2) Secondo fattore cognitivo (C2) : autoregolazione / Deuxième facteur cognitif (C2) : autorégulation

81.	All'inizio dello studio verifico quali sono le cose che devo fare	Au début de l'étude, je vérifie quelles sont les choses que je dois faire
65.	Porto a termine in tempo utile i compiti da fare a casa	Je termine en temps utile les tâches à faire à la maison
1.	Dopo una lezione rivedo con cura i miei appunti per approfondire e ricordare meglio le idee raccolte	Après une leçon, je revois avec soin mes notes pour approfondir et me souvenir mieux les idées récoltées
2.	Quando leggo rifletto sull'argomento e cerco di capire bene quello che è esposto nel testo	Quand je lis, je réfléchis à l'argument et je cherche à bien comprendre ce qui est exposé dans le texte
27.	Quando leggo un testo segno sul testo le cose più importanti	Quand je lis un texte, je note sur le texte les choses les plus importantes
11.	Controllo se ho capito bene quello che l'insegnante ha detto durante la lezione	Je contrôle si j'ai bien compris ce que l'enseignant a dit pendant la leçon
12.	Per stare più attento, durante le lezioni prendo degli appunti	Pour être plus attentif pendant les leçons je prends des notes
80.	Se ho un insuccesso, mi sento portato a ritentare l'impresa	Si j'ai un échec, je me sens porté à retenter l'exploit
63.	Quando eseguo un lavoro piuttosto noioso, penso ai suoi aspetti meno negativi e alla soddisfazione che proverò quando lo avrò finito	Quand j'exécute un travail plutôt ennuyeux, je pense à ses aspects moins négatifs et à la satisfaction que j'éprouverai quand je l'aurai fini
34.	Organizzo il mio studio in base al tempo che ho a disposizione	J'organise mon étude en fonction du temps que j'ai à disposition
21.	Mentre studio mi pongo delle domande o faccio degli esercizi per verificare se ho capito bene	Pendant que j'étudie, je pense aux questions ou je fais les exercices pour vérifier si j'ai bien compris

3) Terzo fattore cognitivo (C3) : disorientamento / Troisième facteur cognitif (C3) : désorientation

32.	Ho difficoltà a riassumere quanto ho ascoltato a scuola o letto in un libro	J'ai des difficultés à résumer ce que j'ai écouté à l'école ou lu dans un livre
3.	Capacità che riesco male in un compito perché non riesco a capire che cosa esattamente devo fare	Capacité que je réussis mal dans une tâche parce que je ne réussis pas à comprendre ce que je dois exactement faire
8.	Quando studio mi perdo nei dettagli e non riesco a trovare le cose principali	Quand j'étudie, je me perds dans les détails et je ne réussis pas à trouver les principales choses
40.	Mentre mi interrogano capita di accorgermi che ho studiato l'argomento sbagliato	Pendant que je m'interroge il m'arrive de m'apercevoir que j'ai étudié le faux argument
43.	Imparo a memoria regole, termini tecnici o formule, anche senza comprenderli	J'apprends aussi à mémoriser des règles, des termes techniques ou des formules sans les comprendre
96.	Evito di fare domande, perché penso di dare fastidio all'insegnante	J'évite de poser des questions parce que je pense gêner l'enseignant
46.	Non riesco a rimanere concentrato nel lavoro per più di un quarto d'ora	Je ne réussis pas à me concentrer sur le travail plus d'un quart d'heure
98.	Trovo difficile capire se un concetto o un argomento mi risulta poco chiaro	Je trouve difficile de comprendre si un concept ou un argument me semble peu claire
52	Mi capita di trovare che un argomento di studio era più difficile di quanto mi fossi aspettato	Il m'arrive de trouver qu'un argument d'étude serait plus difficile que quand je m'y attends

4) Quattro fattore cognitivo (C4) : disponibilità alla collaborazione / Quatrième facteur cognitif (C4) : Disponibilité à la collaboration

50.	Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di capire meglio le cose	Quand je participe aux travaux de groupe, j'ai l'impression de mieux comprendre les choses
13.	Trovo che studiare con un compagno costituisca una perdita di tempo	Je trouve qu'étudier avec un compagnon constitue une perte de temps
30.	Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo	Je trouve utile et stimulant de discuter et de travailler en groupe
99.	Quando partecipo a lavori di gruppo ho l'impressione di perdere il tempo	Quand je participe aux travaux de groupe, j'ai l'impression de perdre du temps
86.	Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme	Je pense que dans les études comme dans le travail, il est important d'apprendre à travailler ensemble
57.	Preferisco studiare la lezione da solo piuttosto che con l'aiuto altrui	Je préfère étudier plutôt seul la leçon qu'avec l'aide d'autrui
74.	Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni	Il me semble apprendre mieux quand je peux me confronter à mes compagnons

5) Quinto fattore cognitivo (C5) : uso di organizzatori semantici / Cinquième facteur cognitif (C5) : utilisation des organisateurs sémantiques

56.	Ricordo meglio quanto studio se posso servirmi di schemi, grafici o tabelle	Je me souviens mieux quand j'étudie si je peux me servir des schémas, des graphiques ou des tableaux
37.	Mi costruisco schemi, grafici o tabelle riassuntive per sintetizzare ciò che studio	Je me construis des schémas, des graphiques ou des tableaux résumés pour synthétiser ce que j'étudie
18.	Gli schemi, i grafici o le tabelle riassuntive mi aiutano a capire meglio quanto esposto nel testo	Les schémas, les graphiques ou les tableaux résumés m'aident à comprendre mieux ce qui est exposé dans le texte
90.	Capisco meglio se l'insegnante nello spiegare usa schizzi e grafici fatti sulla lavagna	Je comprends mieux si l'enseignant dans l'explication utilise des croquis, des graphiques faits au tableau
44.	Faccio disegni o schizzi che mi aiutano a comprendere quello che sto studiando	Je fais des dessins ou des croquis qui m'aident à comprendre ce que je suis en train d'étudier
71.	Trovo poco utile nel ripassare le lezioni servirmi dei disegni, dei grafici o delle tabelle riassuntive contenute nel testo	Je trouve peu utile de réviser les leçons en me servant des dessins, des graphiques ou des tableaux résumés contenus dans le texte

6) Sesto fattore cognitivo (C6) : difficoltà di concentrazione / Sixième facteur cognitif (C6) : difficulté de concentration

89.	Mentre studio mi distraigo facendo « sogni a occhi aperti », progetti e programmi di ogni genere	Pendant que j'étudie, je me distrais en faisant « des rêves les yeux ouverts », des projets et des programmes de tout genre
69.	A casa studio le materie non in base a un piano preciso, ma secondo l'urgenza delle interrogazioni	A la maison j'étudie les matières non sur la base d'une étape précise, mais selon l'urgence des interrogations
84.	Quando il mio insegnante spiega, mi trovo a pensare ad altre cose e così non seguo quello che sta esponendo	Quand mon enseignant explique, je pense à autre chose et comme cela je ne suis pas ce qu'il est en train d'exposer
79.	I problemi di casa o quelli posti dalle amicizie mi fanno trascurare l'impegno scolastico	Les problèmes de la maison ou ceux de mes amitiés me font négliger l'engagement scolaire
60.	Quando mi accingo a studiare cerco di prevedere quanto tempo mi occorrerà per imparare un argomento	Quand je m'apprête à étudier, je cherche à prévoir combien de temps il me faudra pour apprendre un argument

7) Settimo fattore cognitivo (C7) : autointerrogazione / Septième facteur cognitif (C7) : auto-interrogation

6.	Quando mi preparo per un esame o una interrogazione, penso alle domande che l'insegnante potrà farmi	Quand je me prépare à un examen ou à une interrogation, je pense aux questions que l'enseignant pourra me poser
25.	Quando ho finito di studiare, immagino le domande che potrà farmi l'insegnante e cerco di rispondervi	Quand j'ai fini d'étudier, j'imagine les questions que pourra me faire l'enseignant et je cherche à y répondre
35.	Prima di studiare un argomento cerco di chiarire che cosa si aspetta da me l'insegnante	Avant d'étudier un argument, je cherche à éclaircir ce qu'attend l'enseignant de moi